

Neß, Harry [Hrsg.]; Döbrich, Peter [Hrsg.]

## **Doppeltqualifizierende Bildungswege - ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. Dezember 2001**

Frankfurt, Main : GPF u.a. 2003, VI, 159 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Neß, Harry [Hrsg.]; Döbrich, Peter [Hrsg.]: Doppeltqualifizierende Bildungswege - ein europäisches Modell für die Zukunft?! Fachtagung am 19. Dezember 2001. Frankfurt, Main : GPF u.a. 2003, VI, 159 S. - (Materialien zur Bildungsforschung; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31028 - DOI: 10.25656/01:3102

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31028>

<https://doi.org/10.25656/01:3102>

in Kooperation mit / in cooperation with:



# **GPF**

Gesellschaft zur Förderung  
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gpf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Inhalt**

### **Vorwort**

V

Lutz Eckensberger, Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:  
Begrüßung und Problemaufriss zum Thema der  
Fachtagung

1

### **Internationaler Ausblick**

Søren Kristensen, Europäisches Zentrum für die Förderung der  
Berufsbildung (CEDEFOP), Thessaloniki:  
Transnational Mobility in the Context of Vocational  
Education and Training

9

Klaus Fahle, Nationale Agentur LEONARDO am Bundesinstitut  
für Berufsbildung, Bonn:  
Zertifizierung grenzüberschreitender Ausbildung –  
kritische Anmerkungen vor dem Hintergrund der  
Erfahrungen im Programm Leonarda da Vinci

21

Uwe Lauterbach, Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:  
Doppelqualifikation und berufliche Mobilität –  
ein internationaler Vergleich

27

Sabine Manning, Wissenschaftsforum Bildung und  
Gesellschaft e.V. (WIFO), Berlin:  
Doppeltqualifikationen in Europa – was können  
wir voneinander lernen?

61

**Nationale Einblicke**

Rainer Bremer, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen: Bildungspolitische Optionen doppeltqualifizierender Bildungsgänge	75
Harry Neß, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Bedingungen der Mobilitätsförderung in doppelt- qualifizierenden Bildungsgängen	91
Heinrich Berthold, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden: Doppeltqualifizierende Bildungsgänge aus exemplarischer Sicht des Bundeslandes Hessen	121
Johannes Miethner, Lehrstuhl Technik und ihre Didaktik I, Ruhr-Universität Dortmund: Die Duale Oberschule in Rheinland-Pfalz – Eine Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung	137

## **Vorwort**

Doppeltqualifizierende Abschlüsse sind seit über dreissig Jahren in der Bundesrepublik Deutschland nur in wenigen Bundesländern in das Regelsystem integriert. Hochschul- bzw. Fachhochschulreife mit einem Berufsabschluss nach dem Berufsbildungsgesetz ist die Ausnahme von der Regel einer Realisierung in der vollschulischen Assistentenausbildung. Berufsausbildung mit der Möglichkeit des Erwerbs einer Fachhochschulreife ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz und die Berufsausbildung mit Abitur knüpft im Rahmen von Modellversuchen in den östlichen Bundesländern an die guten Ergebnisse der in der DDR gemachten Erfahrungen an. Dennoch ist erstaunlich, wie undeutlich die mit „Doppelqualifikation“ einhergehende Begrifflichkeit und organisatorische Umsetzung in der Beziehung von Schule und Betrieb über Jahrzehnte hinweg geblieben ist.

Ein weiterer in der bildungspolitischen Kontroverse unscharf gebliebener Begriff ist neben der „Doppelqualifikation“ der einer wie auch immer garteten „Mobilität von Fachkräften“. Sie ist ein erklärtes Förderungsziel der EU in einem europäischen Bildungsraum. Da Mobilität der selbstbewussten Bereitschaft und qualifizierten Fähigkeit des Individuums bedarf, sollten die dafür notwendigen Voraussetzungen im Bildungssystem geschaffen werden. Es sind Bedingungen zu optimieren, die autonomeres und freieres Handeln von Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem gestatten.

Unter dieser Prämisse stellte es einen besonderen Reiz für die Forschung dar, einen von Reformdiskussionen begleiteten Bildungsgang in Beziehung zu dem zunehmend an Beschäftigte gestellten Anspruch nach Mobilität und Flexibilität zu setzen und international zu vergleichen. Partner in den Ländern Finnland, Griechenland, Italien, Österreich und Ungarn boten sich aus unterschiedlichen Motiven heraus für dieses Interesse im Rahmen des europäischen Leonardo da Vinci-Programmes besonders an. Die Ergebnisse

(vgl. [http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung\\_doppelqualifikation.htm](http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung_doppelqualifikation.htm)) galt es zur Verbreitung und erweiterten Reflexion mit nationalen Akteuren und Multiplikatoren zu diskutieren. Auf einer gemeinsamen Tagung vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung

(DIPF) und der Gesellschaft für pädagogische Forschung (GFPPF) wurden am 19. September 2001 nationale Einblicke und Ausblicke gesucht, ob „Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft ?!“ sein könnten.

Viel Skepsis, aber noch mehr Überzeugung klang in den Impulsreferaten und Diskussionsbeiträgen an, dass in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen ein hohes Innovationspotential für curriculare und organisatorische Entscheidungen an Berufsschulen liegt, die das Lernziel „Mobilität“ fördern. Mit der Veröffentlichung der ausgearbeiteten Referate in dem hiermit vorgelegten Band 8 der „Materialien zur Bildungsforschung“ wird der Bogen gespannt von der Mobilität als Aktionslinie der EU, über „Best practice“- Beispiele in Europa, bis hin zur Situation in einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Damit sollen dem grenzüberschreitenden Prozess des voneinander Lernens auf einem wichtigen Praxisfeld der Berufsbildung neue Impulse gegeben werden.

Peter Döbrich / Harry Neß

*Lutz Eckensberger*

## **Begrüßung und Problemaufriss zum Thema der Fachtagung**

Lieber Herr Krollmann,  
liebe Kolleginnen und Kollegen, verehrte Gäste,

es ist mir eine Freude, Sie als Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung – kurz DIPF – aber auch als Mitglied des Vorstandes der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung – kurz GFPF – zur Fachtagung mit dem Thema „Doppeltqualifizierende Bildungswege – ein europäisches Modell für die Zukunft“ hier im DIPF zu begrüßen. Diese Tagung wird kooperativ von zwei Institutionen durchgeführt, die seit Gründung der GFPF ein bewährtes Gespann bilden, und das insofern als Garant für eine gelungene Tagung steht.

Lassen Sie mich zu Beginn eine DIPF-politische Bemerkung machen, die mir gerade im Kontext dieser Tagung sinnvoll, wenn nicht gar notwendig erscheint.

Ich persönlich halte die berufliche Bildung für einen der zukunftssträchtesten Themenbereiche sowohl in der Bildungsforschung als auch in der Bildungspraxis und Bildungspolitik. Deswegen bedauere ich es in meiner Rolle außerordentlich, dass das DIPF sich gegenwärtig nicht mehr wirklich *erkennbar* auf diesen Bereich konzentrieren kann, jedenfalls diesen Bereich nicht zum ausdrücklichen Teil seines Profils gemacht hat.

Leider ist durch die – wie immer zu bewertende – kritische Beurteilung des Institutes vor nunmehr fünf Jahren eine Situation eingetreten, in der das Thema „Berufliche Bildung“ irgendwie das Leben eines Stiefkindes führt.

Den meisten von Ihnen wird diese Situation bekannt und bewusst sein, anderen ist sie vielleicht neu, weil sie vielleicht von außen nicht so sichtbar ist, denn trotz dieser schwierigen Lage im Institut verfolgen Herr Lau-

terbach und seine Mannschaft unbeirrt die Thematik weiter. Dafür gebührt ihnen zunächst volle Anerkennung. Andererseits muss ich zugeben, dass es nicht leicht für das DIPF ist, ihnen dieses zu ermöglichen. Wir müssen deshalb alles tun, um – wie es technisch heißt – in der mittelfristigen Zukunft für diese Thematik einen Aufwuchs im Haushalt zu erreichen.

Veranstaltungen wie diese können – so hoffe ich wenigstens – dazu beitragen, nicht nur die Bedeutung des Themas allgemein, sondern auch die Rolle des DIPF bei der Bearbeitung dieses Themas speziell hervorzuheben und sie helfen hoffentlich auch dabei, dieses Themenfeld wieder wirklich zuverlässig zu einem Aufgabenbereich des Institutes zu machen.

Gestatten Sie mir dann ein paar Worte zu meiner persönlichen Beziehung zu dem Thema der Tagung.

Tatsächlich war die Frage der berufsbildenden Schulen oder der Berufsbildung der Einstieg in meine sogenannte Karriere. Ich habe nämlich Mitte der 60er Jahre „Gewerbeschulen“ in Ländern der sogenannten „Dritten Welt“ evaluiert.<sup>1</sup>

Diese Schulen wurden seinerzeit komplett in „Nichtindustrieländer“ exportiert mit Maschinen, Technik und einer vollständigen Mannschaft, also mit Lehrern wie auch Ausbildern und Meistern. Ihre Standorte streuten von Südostasien – Bangkok, Chieng-mai, Saigon – über den mittleren Osten – Bagdad, Kabul, Teheran, Tabriz –, bis nach Südamerika. Und gerade diese ungeheure Streuung erlaubte es uns – gewissermaßen aus der Vogelperspektive – festzustellen, dass die Wirksamkeit dieser Schulen im Sinne ihres Ziels, nämlich in den einzelnen Kulturen, über die Schaffung einer technischen Kompetenz einen wirtschaftlichen Wandel anzustoßen, wie er sich nach dem Krieg in der Bundesrepublik vollzogen hatte, je nach gesellschaftlichen und bildungstechnischen Grundvoraussetzungen unterschiedlich wahrscheinlich war.

Und wir begannen ein *Programm* oder besser eine *Programmatik* zu entwickeln, die da hieß: „*adaptation of education to the society*“.

---

<sup>1</sup> Eckensberger, L.H. (unter Mitarbeit von H.J. Claus). Unterrichtsprobleme an technisch-gewerblichen Ausbildungsstätten in Entwicklungsländern. Stuttgart: Klett, 1968.

Ohne im Detail auf diese Programmatik einzugehen, führte sie uns zu der Konsequenz, für verschiedene *Ländertypen*, die vor allem am Brutto-Sozial-Produkt definiert waren, *unterschiedliche Typen von Gewerbeschulen* zu entwickeln. Typen, die auf die Ausgangslage der Kulturen/Gesellschaften Rücksicht nahmen, die von einer Subsistenzwirtschaft (wie etwa Kabul) bis zu einer Wirtschaftsentwicklung sogenannter Schwellenländer, wie etwa Thailand, reichten.<sup>2</sup>

Wenn ich mir Ihre Tagungsthemen betrachte, so behandeln Sie eigentlich das gleiche Thema, vielleicht präziser das Thema „*adaptation of educational change to societal change*“.

Wenn ich das richtig begreife, haben Sie zwei Aspekte zusammengezogen, einmal die *Doppelqualifikation* und zum anderen die *Mobilität*. Zwei Aspekte, die ja einerseits unabhängig voneinander sind, aber andererseits auch in einen inneren Zusammenhang gebracht werden können.

Interessant ist, dass gerade auch die Frage der Beziehung zwischen der *allgemeinbildenden* und der *berufsbildenden* Ausbildung auch für uns seinerzeit eine wichtige Rolle gespielt und uns dazu verführt hat, unter bestimmten Gesichtspunkten so etwas wie einen *polytechnischen Unterricht* vorzuschlagen, auch wenn wir damit natürlich eine Begrifflichkeit wählten, die insbesondere in den 60er Jahren in der Politik nicht gerade auf Begeisterung stieß.

Dennoch – die Spannung zwischen *white colour jobs* und *blue colour jobs* zwischen *Theorie* und *Praxis*, die ja dieser *Doppelqualifikation* vermutlich zu Grunde liegt, war auch damals für uns evident, und wir waren der Meinung, dass auch diese in den unterschiedlichen Ländern unterschiedlich zu behandeln war.<sup>3</sup>

Die Brücke zwischen Ihren beiden Begriffen „Mobilität“ und „Doppelqualifikation“ dürfte wohl darin liegen, dass Sie den Mobilitätsbegriff nicht nur geographisch, – vor allem auf Europa bezogen – interpretieren,

---

<sup>2</sup> Eckensberger, L.H., Klein, H.G., Schönmeier, H.W. & Wolff, K.G. Vocational training aid to developing countries. Problems and implications. Aachen/Saarbrücken: Institutsgemeinschaft für Probleme der Ausbildungshilfe. 1967.

<sup>3</sup> Reinshagen, H. & Eckensberger L.H. Manual Labor or Educational/Intellectual Requirements as Determinants of Occupational Prestige in Afghanistan: A Critical Investigation. Journal of Vocational Behavior, 1976, 8, 275-284.



sondern auch in Bezug auf Berufsfelder anwenden, d.h. also Mobilität als Durchlässigkeit zwischen Berufen, als Flexibilität im Berufsleben begreifen.

Und selbstverständlich ist es unmittelbar evident, dass dafür, aber möglicherweise auch für die geographische Mobilität, eine Doppelqualifikation eine gute Voraussetzung ist bzw. umgekehrt das Motiv zur Mobilität oder Flexibilität zur Bereitschaft führt, eine Doppelqualifikation zu erwerben. Möglicherweise irre ich mich ja auch und Sie diskutieren heute etwas ganz anderes.

Lassen Sie mich aber mit einer Bemerkung schließen, die ich als Psychologe mache, der sich nach Jahren „exklusiver“ Tätigkeit im Bereich der Grundlagenforschung der Psychologie wieder dem Bildungsbereich zugewendet hat.

Mein persönliches Forschungsinteresse ist die Entwicklung normativer, also auch ethischer Bezugssysteme für Handlungen. Unter diesem Gesichtspunkt scheint mir insbesondere die Berufsbildung ein wichtiger Bildungsbereich zu sein, der leider in der Forschung des DIPF bisher etwas zu kurz kommt.<sup>4</sup>

Es gehört es zu den expliziten Bildungszielen der Schulen, nicht nur Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln sowie über die Bedingung der Arbeitswelt zu orientieren, sondern auch  
zur Entstehung selbständigen eigenverantwortlichen Handelns beizutragen,  
zur Freiheit und Demokratie sowie zu Achtung, Toleranz und Würde des Menschen zu erziehen,  
eine friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung zu wecken,  
ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich zu machen sowie  
die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft zu wecken.

---

<sup>4</sup> Das gilt nicht für die Forschung insgesamt, denn gerade im Bereich der Berufsbildung liegt – vielleicht deutlicher als im Bereich der Allgemeinbildung – eine Reihe von interessanten Studien im deutschsprachigen Bereich vor. Ich denke an die Arbeiten von LEMPERT und HOFF aus Berlin, von BECK in Mainz und von OSER und seinen Mitarbeitern in der Schweiz.

Diese Inhalte sind also explizite im Bildungsrecht formulierte Bildungsziele, das geht jedenfalls aus der „Einführung in das Schulrecht“ hervor, die der Kollege Avenarius kürzlich in einer Neuauflage publiziert hat.

Die Bedeutung dieses Themas wird darüber hinaus zunehmend eigentlich in allen Bereichen der Gesellschaft, der Wissenschaft, der Technik, der Umweltpolitik deutlich, und es wird immer klarer, dass weder der Umgang mit der Technik noch der schonende Umgang mit der Umwelt allein ein technisches Problemfeld darstellt, das ausschließlich mit Hilfe instrumentellen Wissens oder technischer Fertigkeiten und Fähigkeiten zu bewältigen ist.

So wird immer klarer, dass für die Bewältigung fast aller Probleme, die eine moderne Gesellschaft aufwirft, ethische Kategorien immer bedeutsamer werden. Die grausigen Erfahrungen des 11. September machen das überdeutlich. Deshalb würde ich es begrüßen, wenn der Begriff der Doppelqualifikation um eine weitere Dimension erweitert würde. Ich weiß nicht, ob ich von einer Qualifikation reden kann. Aber wenn ich im Bild bliebe, würde ich mir aber eine Tripelqualifizierung oder Dreifachqualifizierung wünschen, also eine Qualifizierung, die sich nicht nur auf die *deskriptiven Kategorien* des Bildungswesens auf die *Vermittlung von Fakten* bezieht, sondern auch auf die *normativen oder gar präskriptiven Elemente* in der Bildung und Berufswelt abhebt und diese von Anfang an integriert.

Auch wenn ich dazu bisher keine eigenen Untersuchungen vorlegen kann, leite ich doch aus unseren Arbeiten zu kontextualisierten moralischen Urteilen<sup>5</sup> die starke Hypothese ab, dass diese normativen Elemente „vor Ort“, d.h. im Kontext technischer berufspraktischer Problemstellungen behandelt werden sollten, und nicht nur in eigens dafür vorgesehenen Un-

---

<sup>5</sup> Eckensberger, L.H., Breit, H. & T. Döring. Ethik und Barrieren in umweltbezogenen Entscheidungen. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In V. Linneweber & E. Kals (Hg.) Umweltgerechtes Handeln. Heidelberg: Springer 1999, 165-190.

Eckensberger, L. H., Döring, T. & Breit, H. Moral Dimensions in Risk Evaluation. In: Environmental Risks. Perception, Evaluation and Management., Vol. 9. Edited by G. Boehm, J. Nerb, T. McDaniels, & H. Spada. Oxford, UK: Elsevier Science, 2001, 137-163.

Breit, H. & Eckensberger L. H. Moral, Alltag und Umwelt. In de Haan G. & U. Kuchartz (Hg.) Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Leske & Budrich: Opladen, 1998, 69-89.

terrichtseinheiten über Sozialkunde, Gesellschaftskunde oder Ethikunterricht. Unsere Grundlagenarbeiten zeigen sehr klar, dass gerade die Rolle von Fakten, das Vertrauen in Fakten sowie die Risikobereitschaft der Handelnden wesentlich von den ethisch-moralischen Überzeugungen geprägt sind, in die sie eingebettet sind.

Ich wünsche Ihnen eine erfolgreiche und angenehme Tagung.

## **Internationaler Ausblick**



*Søren Kristensen*

## **Transnational Mobility in the Context of Vocational Education and Training**

The use of transnational mobility in the context of VET is a phenomenon that can be registered in all Member States of the European Union. For the second period (2000-05) of the Leonardo da Vinci (LdV-)programme the total number of young people (and trainers) expected to participate in programme-funded mobility activities stands at 230,000 – an increase of 100,000 in comparison with the first phase (1995-99). In addition to the European programmes, we also find a great variety of mobility programmes that operate through funding made available at national, bi-national or even regional level. Examples of these are the activities of the Franco-German Youth Office, the Swedish InterPraktik-programme, the Danish PIU-programme and the Dutch "Onbegrensd Talent"-initiative. Many of these initiatives or programmes are intertwined with, and reinforced by, the LdV-programme. At the present time, we do not have a precise overview of the total numbers involved at European level, but Cedefop has launched a Europeanwide study to try and assess the state of affairs in the field. While it is still too early to speak with any degree of certainty, a well-informed guess indicates that somewhere in the vicinity of 250,000 people annually participate in transnational mobility schemes in a VET context. This figure does not incorporate an estimate of the young people who organise a stay abroad in a VET-context at their own initiative, funded by themselves, by their training centres and/or by local grants.

### **Defining the term**

These projects are above all characterised by their *transnationality*: i.e. the fact that the activity takes place in a different geographical, cultural, and linguistic context. Furthermore, nearly all mobility projects in the context of VET are undertaken as *placements*; i.e. in a public or a private enterprise. In comparison with most other work placement models (in particular the traditional apprenticeship model), transnational placements

are moreover (with some notable exceptions), *limited in time*. Statistics for the LdV- programme clearly show that most placements last three to four weeks only. Placement organisers give various reasons for this, but for young people in initial vocational training the most frequently cited is the difficulties of having projects longer than this recognised by the competent authorities (ministries, chambers of commerce or industry etc.) as an integral part of the training curriculum. This reluctance on the part of recognising bodies to allow longer term stays abroad points to a fourth important characteristic – namely the fact that these stays *cannot be controlled and measured* in the same way as a placement in a company in the host country or classroom participation can. This is, of course, a direct consequence of the transnationality – the stay is undertaken at a considerable geographical distance, and the laws and regulations of the host country are not applicable across the borders. The recent Europass-initiative of the European Commission tries to tackle this issue by demanding that all host companies appoint a "mentor" who is to oversee the stay, but no stipulations are made concerning the exact tasks and duties of this person.

### **The rationale of mobility projects**

The use of mobility in the context of VET is a recent occurrence, which to a large extent has appeared within the last 10 years. What is the reason for its appearance, and why does it happen at this particular junction in time? With a look in the rear mirror at the phenomenon, we may distinguish three different uses of – or discourses on – the theme of “transnational mobility” in a European VET context. All of these discourses are still used in the discussion on mobility, and may – or may not – be applicable to the current activities.

**The 1<sup>st</sup> discourse:** Transnational mobility in a VET-context as a means to produce a "European labour force"

According to this discourse, transnational mobility of the labour force is an important macro-economic regulatory mechanism that serves to even out any imbalances between the supply and the demand for labour at European level. This was seen as imperative for the economic reconstruction of Europe, and hence the free movement of persons is one of the cornerstones of the European house that was laid down in the Treaty of Rome in 1957. Since then a number of initiatives has been introduced

within an EU context to facilitate migratory movements of workers across borders (e.g. abolition of legal and administrative barriers, the setting up of the EURES-system etc.). Mobility activities, so runs this argumentation, serve to prepare and accustom young people to a life as "migrant workers". The first European exchange programme (the exchange programme for Young Workers from 1964) clearly inscribes itself in this discourse (article 51 of the Treaty of Rome)

**The 2<sup>nd</sup> discourse:** Transnational mobility as a means to promote intercultural understanding and European citizenship

This is a line of reasoning that lies behind the creation of many NGOs that have the exchange of young people as their aim. The underlying assumption is that, through their intimate association with another culture, they will develop an "intercultural understanding" that will make them immune to nationalistic propaganda and thus prevent future conflicts from turning into full-scale wars. This thinking is also reflected in the preambles to nearly all European Union mobility programmes, which speak about the importance of developing a feeling of European citizenship (as opposed to a strictly national one).

**The 3<sup>rd</sup> discourse:** Transnational mobility as a vehicle for the transfer of technology

This use of mobility has very ancient roots, and may be traced back to the time before mass literacy and the invention of the printing press, where the only means of transmitting technology was word-by-mouth or practical demonstrations. At that time, it was customary for the craft guilds to require as a prerequisite for the right to establish oneself as a master craftsman that the person in question had travelled to other countries and regions to work in his field for a prescribed period of time, and thus learned about new materials and techniques that he could put to good use in his home environment. The tradition has survived in a rudimentary form in the Scandinavian "Naver"-tradition, or the German "Fahrende Gesellen" right up till WW I, and is of course also a major motive for the mobility measures for researchers and postgraduate students.

Despite the fact that the discourses are still "live", it is questionable whether they – individually or in combination – can offer a plausible ex-



planation (or justification) for the upsurge in transnational mobility in the context of VET in the past 10 years. Labour market mobility has remained more or less static in Europe in the past 30 years, despite the fact that nearly all major legal and administrative barriers have been broken down in that period. Moreover, recent research has clearly demonstrated its ineptitude as a macro-economic regulatory tool<sup>1</sup>. A further question has been to what extent mobility (at least in the way it is carried out in the European programmes) can bring about intercultural understanding and a sense of European unity. Evaluations have shown that participants in short term measures (which account for the majority of the projects in e.g. the LdV-programme) often return with their prejudices confirmed rather than dispelled<sup>2</sup>, and we have at any rate very little concrete evidence to underpin the assumption that it can have a positive effect in this respect. Thirdly, discussion may arise as to whether mobility is an efficient and cost-effective way of achieving technology transfer for this target group, especially in the light of the development of new ICT-tools.

#### **The fourth discourse on mobility**

Over and against the three established discourses on mobility, however, it is possible to posit a fourth – one that is currently taking shape, but for which to date neither contours nor contents are fully formed. This sees mobility primarily as a learning process – or a didactic tool – that can be used for the acquisition of certain skills that are deemed increasingly valuable on today's labour market (be it national or European). That participation in a mobility project can bring about valuable gains in terms of learning is of course not any new discovery. It has been widely recognised that this is the case, but it has always been seen as a side-effect rather than the main reason for undertaking such activities. A new discourse is currently under construction, however, that brings learning and

---

<sup>1</sup> See e.g. Werner, Heinz: Mobility of workers in the European Union (IAB, Nuremberg 1996), and Werner, Heinz and Tassinopoulos, Alexandros: Mobility and migration in the European Union and their specific implications for young people (Cedefop, Thessaloniki 1998)

<sup>2</sup> See e.g. Dieter Reichel: The Franco-German Youth Office – Reflections on 35 years of experience. In: Intercultural reconstruction – European Yearbook on youth policy and research. Ed. Hubner-Funk and du Bois-Reymond, Berlin 1999. For a concrete evaluation study, see Stahl, Gunther K and Kalchschmied, Anja: Evaluation eines kurzzeitigen Auslandsaufenthaltes von Auszubildene (Personal, Heft, no. 1, 2000 p. 22-27)

skills acquisition to the centre, and sees this as the dominant motive to which the three "classical" discourses are by-products. An analysis of the annual reports of the National Agencies of the LdV-programme of the mobility strands, covering the period 1997-98, brings this out very clearly<sup>3</sup>. Again and again, project promoters point to the acquisition of skills as the most important outcome of the activities. These skills can be grouped as follows:

- *International skills*: foreign language proficiency and intercultural competence
- *Personal skills*: adaptability, self-confidence, entrepreneurship, openness, tolerance, independence etc.
- *Professional skills*: vocational and technical skills that are not readily available in the home country.

These are skills that – in particular for the first two groups – are increasingly relevant in the labour force due to major developmental trends in industry and economy. One of these trends is globalisation, one which requires foreign language competency and intercultural competence (defined as "the ability to interact constructively with people of a different cultural background on the basis of a perception of differences and similarities in values and attitudes"<sup>4</sup>) – and not only for those who travel or migrate. The second trend is the rapid development of technology, that can make concrete, technical skills obsolete almost overnight and imposes new patterns of work organisation. This trend makes it of imperative importance to cope with constant change, and makes learning a life-long process rather than an investment in time undertaken at the beginning of one's career. In turn, this puts a premium on broad, generic skills (personal skills) rather than narrow technical competences.

It should also be mentioned that many project promoters in their reports point out that a stay abroad can bring about an ability to reflect critically about own frameworks of understanding (what Jean Piaget would call "accommodative learning"). Through exposure to different ways of performing similar tasks, the participants are made to think critically about norms and procedures that they have up till now accepted as "normality".

---

<sup>3</sup> Undertaken by Cedefop at the request of the European Commission 2000

<sup>4</sup> Kristensen, 1998

### Placements as "legitimate peripheral participation"

There is at present no theory concerned expressly with the learning process in transnational placement projects. The theme does, however, have a lot in common with theories that deal with "the workplace as a field of learning", despite the fact that none are developed specifically to take into account transnationality. Some can, however, offer new perspectives and insights when applied to this context.

Of particular interest here are the theories of Jean Lave and Etienne Wenger (1999) when they talk about "situated learning" (i.e. learning in the context of the workplace) as an act of "legitimate peripheral participation", stressing the quintessentially social character of this type of learning process. It makes a lot of sense to stress the social aspects of learning in transnational placements rather than the cognitive processes involved, as the learning is one that occurs primarily in the interaction with others in the host company. Through his involvement in work processes ("participation"), the trainee is gradually moving from a position at the rim of the circle ("peripheral") towards a position closer to the centre as learning develops through association with more skilled colleagues (whom Lave and Wenger call "the community of practice") and is entrusted with more demanding tasks. The word "legitimate" denotes the general acceptance of his position as a learner by the community of practice, and their willingness to integrate him into the learning processes. The concept of learning at the workplace as "legitimate peripheral participation" is a fruitful one to apply to the context of transnational placements, in that it allows us to pinpoint the dangers to the learning process. A trainee on a transnational placement will *a priori* always be in a peripheral position as his personal, cultural and professional background is different from that of his peer group from the host country. Thus there is always a very real risk that the trainee will stay on the periphery – either because there is too big a mismatch between the skills of the trainee and those required by the placement, or because the community of practice does not accept his position as a learner (in other words, his "legitimacy"), or both. In that sense, "legitimate peripheral participation" becomes a synonym for the twin processes of "immersion" (i.e. participation) and "responsibilisation" (i.e. the legitimacy of the learner and the gradual movement from the periphery towards the centre and to a better integration in work processes).

Lave and Wenger's work on situated learning as legitimate peripheral participation in communities of practice was originally developed to describe

apprenticeship learning, and is useful also when applied to young people in on a placement abroad. There are, however, many aspects of transnational placements which it does not take into account.

### **The learning process in mobility projects**

The learning process that takes place in a transnational mobility project differs fundamentally from learning in a traditional classroom situation *in that it is the participant him- or herself who largely has to assume responsibility for his (or her) learning outcome*. There is no teacher to present the material in a pedagogically correct format and to control progress on a day-to-day basis; and (which is also an important point) it would perhaps not even be productive if there were one. How, then, can a mobility project be used as a tool for the acquisition of the above skills? It has been suggested that the learning in the host company come about as the result of two processes, which we may call *immersion* and *responsibilisation*<sup>5</sup>. The first of these is defined as *the degree of proximity to and interaction with another culture and mentality*. Put somewhat differently: the more the participant is exposed to the foreign environment, the more he is likely to acquire in terms of foreign language skills and intercultural competence. If he, conversely, stays mostly with his fellow countrymen and is not properly integrated in the work processes at the company in which he is doing his placement, his learning outcome will be limited. The second process – responsibilisation – denotes *the space that is available to the participant for autonomous decision making in his living and working environment*. For many participants, the placement will be the first time that they, figuratively speaking, are playing an important match away from their home ground. They will not have their usual network of family, friends and teachers to receive instruction and examples from on how to solve the numerous big and small problems that everyday life in- and outside of their placement presents them with. They will have to devise ways and means of doing this themselves. At the same time, many of the challenges have cultural causes and will be of a nature where they cannot draw on past models for their solution. On the other hand, the fact that they are alone in this new environment also means that they can act in an atmosphere where they are free from the expectations of others and can experiment with aspects of their personality that are normally not acti-

---

<sup>5</sup> Kristensen, 2001

vated. In this process, the person will become adaptable, enterprising, open to new influences etc.

It is important to note, however, that this learning process is by no means one that happens all by itself, just through the mere act of staying in another country. It is not a difficult task to think up scenarios where this process (or rather these processes) are impaired, or even do not happen at all. If, for instance, the project involves a group of participants staying in the same host company and sharing accommodation (which is often the case), they are often seen to cling together in the workplace and in their spare time, and thereby obviously not benefiting from any immersion. In many cases, they may even form a united front against what is perceived as different and "alien", and thus actively destroying whatever intercultural competence they may have possessed instead of building up new understanding. Similarly, if a participant is not allowed to participate actively in the work processes and assume responsibility, and if also other aspects of the stay are planned more like a package holiday than a challenging educational experience, the personal skills are evidently not given much space to develop and mature in.

### **Creating a didactic space**

The type of skills that we are concerned with are of a character that makes them impossible to convey in traditional "behaviouristic" learning situations. They cannot be taught, but it is possible to create a framework in which they can be acquired. This framework- or didactic space – does not merely comprise the implementation phase (i.e. the actual time spent abroad), but also the phases of preparation and debriefing.

The preparation phase in itself encompasses three processes: *Motivation* (which is particularly important for those groups to whom a transnational experience does not suggest itself immediately), *selection* (to achieve a good match between the challenges in the project and the personalities of the participants), and finally the actual *preparation*. This last phase consists of 5 elements: linguistic, cultural, vocational, practical and personal/psychological preparation.

Whereas linguistic, cultural and practical preparation (details about travel, social security, accommodation, bureaucracy etc.) are self-evident, many projects seem to neglect vocational preparation. *Vocational preparation*

consists in raising the awareness of the participant of the differences in training courses and work organisation within the chosen vocational field between home and host country. A bricklayer in Denmark, for instance, is trained to do other things than a bricklayer in the UK, and a bricklayer in Germany organises his work differently than a bricklayer in Greece, for example. Such information is important in order to avoid frustration. The *personal/psychological preparation* is intended to help the participant cope with the crises experienced by nearly everyone involved in a transnational mobility project: feelings of loneliness, inadequacy, homesickness etc.

The shaping of the actual preparation activities depends, of course, on the resources available and the perceived needs of the target group. For the best functioning participants, a short briefing session may be enough. For projects involving disadvantaged target groups, however, extensive preparation courses stretching over a long period of time will be needed. The important thing for all types of participants, however, is that all three phases and all five aspects of the preparation process are covered adequately.

The same principle applies to the implementation phase; i.e. the period actually spent abroad. Most projects contain elements of either *mentoring* or *monitoring* during the stay, or both. Monitoring is mainly a passive activity that encompasses all aspects of the stay. It implies little more than a readiness to follow the participant and to intervene in the event of (practical) problems, and can in its most primitive form consist of merely a telephone number that the participant can ring to in the event that he (or she) encounters a problems that he is not capable of solving on his own. In most cases, the monitoring role is undertaken by the local partner organisation of the organiser, and it will involve one or more meetings with the participant(s). Mentoring, on the contrary, is closely attached to the learning process, and involves a person from the host company whose task it is to plan and follow up on the progress (or otherwise) of the participant in this respect. This implies a more active involvement and a closer relationship, where learning is negotiated and evaluated at regular intervals. Again, some participants are to a large extent capable of defining their own learning needs and ensure that these are met. Others need constant attention and intervention. Of these two roles, that of the mentor is potentially the most challenging, but very little has been developed in terms of procedures and material that can support it. Key questions in connection with the quality of the implementation phase are therefore: What ar-

rangements have been made for supervision and/or mentoring? How exactly are the tasks of the mentor defined? Which negotiation process took place to determine the learning contents prior to the placement? Who negotiated it? To what extent is the host company able and willing to provide the learning required? How is the host company supported in this role by the project organiser?

The *debriefing* of the participants in a mobility project may assume many forms, and can take place either in groups or individually, written or orally. The important thing, however, is to give the participant the possibility to formulate and discuss his experiences together with others, so that things can be put in perspective and misunderstandings cleared up. *Guidance and counselling* on how the participant can capitalise on his new competencies and use them in his further career are also an integral part of this.

### **Implications for future work in the field**

Whereas the focus in the first generation of mobility programmes has been primarily on quantity, the need is now to address the issue of quality. The fact that a person has undergone a period of training in another country is in itself no guarantee of any significant gain in terms of learning – in fact, it is quite easy to imagine scenarios where participants in mobility projects learn very little; and in some cases also come out of them worse off than if they had stayed at home. The mere fact that 100, 1000, or 10,000 people have participated in a transnational placement is in itself of no significance – the important thing is what they have brought home with them in terms of competences and qualifications that can increase their employability and the overall quality of their lives. A strategy of quality assurance must therefore try and ensure that the placements offer the right kind of learning conducive environment, and that the preparation and the subsequent "processing" of this learning experience are properly conducted, in accordance with the principles outlined.

It is a fact that the whole area of transnational mobility in the context of VET is underresearched, and often the activities are based on assumptions rather than knowledge. We have plenty of anecdotal evidence from projects that testify to the benefits of mobility projects, but we lack major evaluations that can assess and verify in a scientifically valid manner the

short, medium and long-term effects of this<sup>6</sup>. Indeed, we still haven't developed adequate evaluation methodologies that we can use for this task. Also, we need to launch research projects of the type "accompanying research" that can describe the various elements of the learning process and give indications of how we can optimize these to obtain the best quality.

At project level, it is necessary to promote development activities which can produce material and procedures for the use of project promoters in their ongoing task to heighten the quality of their mobility activities, or which address specific problem areas. Action of this type is needed in two fields in particular. One is the role of the host companies. Very few development activities have concentrated on this issue, and tried to produce materials and procedure that can facilitate the task of hosting and mentoring foreign trainees. The second is concerned with the access of disadvantaged groups to mobility projects – especially those with social problems or low skills level. As it is, most projects seem to be directed to participants who have a relatively high degree of social and professional competence – people who, somewhat provocatively speaking, are well capable of fending for themselves, even when abroad. But the experiences of projects involving disadvantaged groups show that, potentially, this is where the biggest rewards can be reaped, if we develop adequate pedagogic methods.

Finally, we need to look at ways in which to manage knowledge produced in a programme context more efficiently. A major shortcoming of the first phase of the Leonardo da Vinci-programme has been the lack of efficient structures for the retention and dissemination of project results. Much of the knowledge that has been produced in connection with mobility projects has gone lost again as it has not been sufficiently well embedded in "communities of practice" that can pass on and further develop the experiences.

---

<sup>6</sup> An interesting attempt at this has been made in the evaluation of the Danish PIU-scheme (PIU = Work placements abroad) carried out by the Royal Danish Teacher Training College (DEL) and the PIU-Centre (Kvalitativ og kvantitativ evaluering af PIU-ordningen, København 1999)





*Klaus Fahle*

## **Zertifizierung grenzüberschreitender Ausbildung – kritische Anmerkungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Programm Leonardo da Vinci**

### **1. Das Programm Leonardo da Vinci als europäischer Rahmen für die Mobilitätsförderung**

Leonardo da Vinci ist das Aktionsprogramm der Europäischen Union zur Durchführung einer europäischen Berufsbildungspolitik. Die erste Phase von 1995 bis 1999 war mit 650 Mio. ECU ausgestattet. Die zweite Phase von 2000 bis 2006 soll mit 1,15 Mrd. € ausgestattet werden. Leonardo da Vinci hat bereits zum jetzigen Zeitpunkt – wie auch das Programm Sokrates – die künftigen Beitrittsstaaten sowie die Staaten des Europäischen Wirtschaftsraumes einbezogen. Verhandlungen mit der Türkei über eine Teilnahme finden zur Zeit statt.

Das Programm ist das wichtigste berufsbildungspolitische Instrument der Europäischen Kommission. Außerhalb des Programms stehen nur relativ geringe Mittel für die Förderung von Berufsbildungsprojekten zur Verfügung.

Leonardo da Vinci verfügt ausschließlich über das Instrument der Projektförderung. Das Programm sieht weder eine institutionelle Förderung von Institutionen noch eine Förderung von unbefristeten Projekten vor.

- Eine Förderung wird nur für transnationale Projekte gewährt, an denen mindestens zwei (Maßnahme Mobilität) oder drei Teilnahmeländer beteiligt sein müssen, von denen ein Land Mitglied der EU ist.
- Wesentliche Teile der Programmdurchführung sind vollständig (Maßnahme Mobilität, Antragsverfahren A) dezentralisiert.

Den politischen Rahmen der Projektförderung setzen die Zielsetzungen des Programms, die im Ratsbeschluss definiert sind. Sie werden ergänzt durch mehrjährig geltende Aufrufe zur Einreichung von Anträgen. Die

Mitgliedstaaten haben zusätzlich die Möglichkeit, nationale Prioritäten zu definieren. Im Unterschied zur ersten Phase des Programms, in der nahezu dreißig Prioritäten und Zielsetzungen bereits im Ratsbeschluss definiert waren und die durch eine große Unübersichtlichkeit gekennzeichnet war, streben Europäische Kommission und Mitgliedstaaten gleichermaßen an, eindeutige Schwerpunkte zu setzen und dem Programm ein klares Profil zu geben.

## **2. Die Maßnahme Mobilität des Programms Leonardo da Vinci**

Die Maßnahme Mobilität stellt einen zentralen Bereich des Programms Leonardo da Vinci dar. Ca. 40% der verfügbaren Programmmittel sollen für die Förderung von Mobilitätsprojekten eingesetzt werden. Zielgruppen der Projekte sind

- Jugendliche in der beruflichen Erstausbildung
- Junge Arbeitnehmer und Hochschulabsolventen
- Studierende
- Berufsbildungsverantwortliche

Mobilitätsprojekte unterliegen einer Reihe von Rahmenbedingungen, die hier kurz dargestellt werden sollen:

- Die Maßnahme Mobilität wird vollständig von den Nationalen Agenturen (NAs) in den Mitgliedstaaten durchgeführt. In Deutschland wurde die Durchführung darüber hinaus an sogenannte Durchführungsstellen delegiert, die im Auftrag der NA Bildung für Europa beim BIBB arbeiten. Dies sind die Carl Duisberg Gesellschaft (CDG), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) und die Zentralstelle der Bundesanstalt für Arbeit (ZAV).
- In der Maßnahme Mobilität gilt grundsätzlich das sogenannte Entsendelandprinzip, d.h. bei den zuständigen Nationalen Agenturen können nur Projekte beantragt werden, in denen Teilnehmer mit ständigem Wohnsitz in Deutschland einen Auslandsaufenthalt durchführen können. Für die Mobilität von Studierenden gibt es darüber hinaus zwei Besonderheiten: In begrenztem Umfang kann auch die Förderung von Studierenden aus anderen Teilnehmerstaaten erfolgen, die einen Aufenthalt in Deutschland durchführen möchten. Weiterhin werden für Studierende nur Praktika in Unternehmen gefördert.
- Im Unterschied zu den anderen Maßnahmen kann auch eine Förderung bei nur einem transnationalen Partner erfolgen.

- Grundsätzlich können nur „juristische Personen“ einen Förderantrag stellen. Eine Einzelbewerbung durch einen potentiellen Interessenten ist nicht möglich.

Zur Zeit stehen Deutschland jährlich ca. 12 Mio. € für diese Maßnahme zur Verfügung. Aus diesen Mitteln werden ca. 500 Projekte mit insgesamt 8.000 Teilnehmern gefördert. Eine Bidiplomierung findet meines Wissens in keinem aktuellen Mobilitätsprojekt statt.

### **3. Zur Problematik der Anerkennung von Abschlüssen**

Fehlende Anerkennung von Abschlüssen wird als ein wichtiges Hindernis der Mobilität von Arbeitnehmern in der EU angesehen<sup>1</sup>. Dieser Tatbestand strahlt auch auf die Konzeption transnationaler Ausbildungsmaßnahmen aus.

Europäische Richtlinien liegen bisher nur über die Anerkennung von Hochschulabschlüssen und die Anerkennung von Abschlüssen in sogenannten reglementierten Berufen vor<sup>2</sup>. Hierbei handelt es sich um Abschlüsse, die in den Mitgliedstaaten Voraussetzung für die Ausübung eines Berufes sind. Eine allgemeine Richtlinie über die Anerkennung aller berufsqualifizierenden Abschlüsse besteht trotz nunmehr ca. 30jähriger Diskussion nicht. Die EU-Kommission hat für 2002 eine neue politische Initiative angekündigt, um ein „einheitliches, flexibles und transparentes System der Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise“ zu schaffen<sup>3</sup>.

Soweit in Weiterbildungsmaßnahmen spezifische Qualifikationen vermittelt werden, besteht für jeden Weiterbildungsanbieter die Möglichkeit der Vergabe von Zertifikaten. Die Bedeutung eines Zertifikats hängt dabei maßgeblich von seinen qualitativen Anforderungen, der Qualitätskontrolle, der Transparenz und Verbreitung des Zertifikats ab. Bei spezifischen Zertifikaten (z.B. bei der Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen)

---

<sup>1</sup> Eindeutige Hinweise finden sich seit Jahren in allen relevanten Dokumenten der EU-Kommission, zuletzt: Mitteilung der Kommission an den Rat, Neue europäische Arbeitsmärkte – offen und zugänglich für alle, KOM (2001) 116 endg. Vom 28.2.2001

<sup>2</sup> Richtlinie 89/48/EWG vom 21.12.1988 sowie Richtlinie 92/51/EWG vom 18.6.1992

<sup>3</sup> KOM 116 endg., S. 17

kann die Vergabe eines europäischen oder internationalen Zertifikats sinnvoll sein.

#### **4. Der Europass Berufsbildung**

Der Europass Berufsbildung stellt zum jetzigen Zeitpunkt nur eine Bescheinigung für eine spezifische Zielgruppe (Teilnehmer einer alternierenden Aus- oder Weiterbildung) dar. In Kürze ist eine Erweiterung auf alle Personen, die an einer transnationalen Austauschmaßnahme teilnehmen, vorgesehen.

Der Europass Berufsbildung dient ausschließlich der Förderung der Transparenz beruflicher Qualifikationen. Eine Anerkennung der erworbenen Qualifikationen ist mit Hilfe des Europass nicht möglich.

Inwieweit der Europass langfristig eine bedeutende Rolle spielen kann, hängt maßgeblich von seiner Akzeptanz ab. Das bisherige Echo scheint geteilt zu sein. Zustimmung findet die Grundkonzeption und das Anliegen des Europass. Schwierigkeiten werden in der praktischen Handhabung gesehen (Probleme mit der Übersetzung, keine Nutzung moderner Textverarbeitung).

#### **5. Bidiplomierung – ein pragmatischer Weg zur Überwindung der Hindernisse der Anerkennung?**

Unter den beschriebenen Umständen scheint das Konzept der Bidiplomierung ein attraktives Konzept zu sein, um eine hohe grenzüberschreitende Mobilität zu ermöglichen. Bidiplomierung wird in diesem Zusammenhang definiert als „die Ausstellung von (...) Fachdiplomen nach der Prüfung von Auszubildenden, die in unterschiedlichen Ländern eine Ausbildung absolvieren und bezüglich derer (nämlich die Fachdiplome) die Parteien, die bei dieser Diplomierung bezogen waren, den gegenseitig anerkannten Wert der Diplome vereinbaren oder Absprachen über eine ergänzende Schulung machten, die erforderlich ist, um zu einem Vertrag über die gegenseitige Anerkennung des Wertes von Ausbildungen zu gelangen.“<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Colo, Lernen aus der Bidiplomierung, hektografiertes Manuskript, Dezember 1998, S.4

Damit grenzt sich Bidiplomierung eindeutig von Formen des Nachholens eines Berufsbildungsabschlusses in einem anderen Land oder z.B. von der externen Zulassung zur Kammerprüfung in Deutschland ab. Kern der Bidiplomierung ist der Erwerb von zwei zuvor definierten nationalen Abschlüssen bei Bestehen einer Abschlussprüfung.

Erfolgreiche Bidiplomierung setzt u.a. voraus:

- Die Partner in den beteiligten Ländern haben Einvernehmen darüber erzielt, dass die wesentlichen Inhalte einer Ausbildung den gemeinsamen Anforderungen entsprechen.
- Die Partner haben sich auf eine gemeinsame Prüfungsform verständigt, die der Vergabe des Diploms zugrunde liegt.
- Sowohl die zugrunde liegende Ausbildung als auch die Form der Prüfung stehen im Einklang mit dem geltenden Berufsbildungsrecht.

Erfahrungen in den deutsch-niederländischen Grenzregionen belegen, dass diese Voraussetzungen nur schwer herstellbar sind. Die Ermittlung der gemeinsamen Inhalte einer Ausbildung ist dabei noch am leichtesten erreichbar. Besonders problematisch ist z.B. im deutsch-niederländischen Zusammenhang die Frage, welche Stelle den Abschluss/das Diplom vergibt. Die Regionalisierung auch des Prüfungswesens in den Niederlanden hat den schulischen Berufsbildungszentren (ROC) große Spielräume und Verantwortung gegeben. Aus deutscher Sicht stellte sich jedoch die Frage der nationalen Anbindung der vergebenen Abschlüsse, wie dies in Deutschland durch bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen und damit weitgehend vereinheitlichte Prüfungsanforderungen der Fall ist.<sup>5</sup>

Der Ansatz der Bidiplomierung ist daher aus meiner Sicht kein Königsweg, um Fragen der grenzüberschreitenden Anerkennung von Abschlüssen zu lösen. Notwendig ist vielmehr eine neue Initiative der Europäischen Kommission, die auf dem Prinzip des gegenseitigen Vertrauens aufbaut und den bildungspolitischen Knoten durchtrennt<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Ebd., S. 34

<sup>6</sup> Eine solche Initiative ist von der Europäischen Kommission bereits angekündigt.



Uwe Lauterbach

## **Doppelqualifikation und berufliche Mobilität – ein internationaler Vergleich**

In dem von 1998-2001 durchgeführten Leonardo-Projekt<sup>1</sup> wurde der Zusammenhang von Doppelqualifikation und beruflicher Mobilität im Vergleich von ausgewählten europäischen Ländern (Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Österreich, Ungarn) untersucht.

[Bildungsgänge werden] „doppeltqualifizierend genannt, wenn sie zu Abschlüssen führen, die einerseits als schulische Abschlüsse zum Eintritt in weiterführende schulische Bildungsgänge oder in Hochschulstudien berechtigen und andererseits einen Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung oder zumindest eine berufliche Teilqualifikation vermitteln, [...]“. (Fingerle 1983, 198)

Die Hypothese, dass Absolventen von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen beruflich besonders mobil und flexibel sind, wurde spezifiziert:

- Wie verhalten sich die Absolventen doppeltqualifizierender Bildungsgänge, die ein hohes Reformpotential zur Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung enthalten, zur europäischen Aktionslinie, also zur Förderung von Mobilität bei Fachkräften?
- Welche Besonderheiten charakterisieren die untersuchten Systeme der Doppelqualifikation, welche generellen Schlüsse lassen sich ziehen und was ist davon im internationalen Vergleich transferierbar?

---

<sup>1</sup> Vgl. die Abschlussberichte des Leonardo da Vinci Projekts: *Zum Verhältnis von Doppelqualifikation und beruflicher Mobilität bei Fachkräften* – Eine länderspezifische Studie zum Vergleich der Berufsbildungssysteme am Beispiel der Länder: Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Österreich, Ungarn. Ausgewertet wurden die folgenden *Abschlussberichte*:

Kimmig / Lauterbach / Neß: *Deutschland*; Mäkinen / Virolainen: *Finnland*; Patinotis / Kolimenou: *Griechenland*; Pasti / Visco-Gilardi: *Italien*; Schneeberger / Nowak: *Österreich*; Balogh: *Ungarn*; Lauterbach: *Synthesebericht*. Alle unter: [http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung\\_doppelqualifikation.htm](http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung_doppelqualifikation.htm)



Wir gehen davon aus, dass die Chancen der Absolventen dieses Bildungsganges im Falle eines Tätigkeitswechsels (vertikal oder horizontal) im beschäftigenden Unternehmen oder bei einem Arbeitsplatzwechsel größer sind als die von Kandidaten mit abgeschlossener beruflichen Bildung ohne Doppelqualifikation. Grundsätzlich können sich die Doppeltqualifizierten gegenüber technischen und ökonomischen Veränderungen mobiler und flexibler verhalten und besitzen zudem Studienperspektiven. Ebenfalls soll die Mobilitätsbereitschaft für den Fall eines zukünftigen Arbeitsplatz-, Studienplatz- oder Wohnortwechsels gefördert werden.

## 1. Hypothesenbildung für die Untersuchung

### 1.1 Ausgangslage

Abgegrenzte auf nationale geographische Räume bezogene Entscheidungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft sind kaum noch möglich. Unternehmen und Verwaltungen orientieren sich immer mehr international. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den regionalen und weltweiten Entwicklungen. Die regionalen Märkte wie die *Europäische Union* (EU) entwickeln eine eigene Dynamik. Die globale Entwicklung der Weltwirtschaft ist ein Reflex auf diese Regionalisierung. Die ansteigenden Direktinvestitionen von international tätigen Unternehmen stützen diese Entwicklung. An die jeweiligen Regionen oder Staaten angepasste Unternehmensstrukturen sind Kennzeichen dieser durch die Mikroelektronik und weltweite Vernetzung möglichen Dezentralisierung. Überwiegend mit nationalen Mitarbeitern wird an international verschiedenen Standorten geforscht, entwickelt und produziert. Die vertiefte Form der internationalen Zusammenarbeit verlangt ein beträchtliches supranationales Know-how und Teamfähigkeit, aber auch besondere fachliche Qualifikationen und gleichermaßen das Vermögen, sich ständig auf diesem Niveau zu bewegen und wenn erforderlich, sich durch Weiterbildung anzupassen. Das Personal muss entsprechend qualifiziert werden. Bei dieser Qualifizierung handelt es sich um einen äußerst komplizierten Prozess, der verschiedenen Zielvorstellungen genügen muss. Auf der einen Seite steht der *Abnehmer* Unternehmen oder Verwaltung mit bestimmten Vorstellungen über die Qualität und die Quantität des Bedarfs an qualifiziertem Personal und auf der anderen Seite steht ein *Individuum*, das sich auf dem Arbeitsmarkt so anbieten muss, dass es mit großer Zuversicht in diese Auseinandersetzung mit einem potentiellen Arbeitgeber gehen kann.

Ein mit *beruflicher Flexibilität/Mobilität* ausgestatteter Mensch kann sich diesen Bedingungen besser stellen, auf die Gestaltung seines eigenen Lebens stärker Einfluss nehmen und auf die Anforderungen der Gesellschaft autonomer reagieren. Neben den Ergebnissen der Forschung (z.B. Georg/Sattel 1995; Lisop 1999; Gonon 1999; Schade 1999a+b) sprechen hier die Arbeitsmarktzahlen eine eindeutige Sprache. Während in den siebziger Jahren das untere Qualifikationsprofil im Vergleich mit den oberen Qualifikationsprofilen von der Arbeitslosigkeit noch 2,1 mal mehr betroffen waren, stieg diese Quote in Deutschland auf 2,6:1 innerhalb von zehn Jahren und in Großbritannien sogar von 3,1:1 auf 5,3:1. Mit wachsenden Qualifikationsanforderungen wird sich dieser Prozess noch verstärken. Schon heute sind die formal höher Qualifizierten im Vorteil, wie auch die Zahlen aus den Ländern, die an diesem Leonardo-Projekt teilgenommen haben, belegen. Zwei Situationen sind typisch:

1. die hohe Jugendarbeitslosigkeit von 25%, insbesondere sind das nicht ausgebildete und zu eng bzw. „falsch“ Qualifizierte;
2. im Hochschulsystem Qualifizierte haben die geringste Arbeitslosenquote von allen auf dem Arbeitsmarkt tätigen Personen.

Wie sind die im Sekundarbereich II Doppeltqualifizierten in den untersuchten Ländern von der Arbeitslosigkeit betroffen? Bei diesem quantitativen Vergleich sind einige Einschränkungen zu machen. Bei den Doppeltqualifizierten handelt es sich in Finnland um ein Modellprojekt mit ca. 1.400 Schülern; in Deutschland sind die additiven Doppelqualifikationen (Abitur und Berufsausbildung) weit verbreiteter als die integrierten Doppelqualifikationen. In Griechenland ist etwa 1/3 der Erwerbstätigen selbständig. Das hat Auswirkungen auf die Basisbezugsgröße der Arbeitslosenstatistik. Aus diesen Gründen sind „exakte“ Daten für einen Vergleich kaum zu gewinnen. Grundsätzlich gilt die qualitative Einschätzung, dass die Arbeitslosenquote von Doppeltqualifizierten in der Nähe der durch Hochschulen Graduierten liegt. Es kann unter Bezug auf die Arbeitsmarktdaten angenommen werden, dass sich bestimmte Qualifizierungsformen im Hochschulbereich und in der *beruflichen Bildung* unter den geschilderten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes besonders gut bewähren. Ein wichtiger Grund liegt in der Ausstattung dieser Personen mit Qualifikationen, die *Flexibilität* und *Mobilität* ermöglichen.

In diesem *Leonardo-Projekt* wird der Frage für doppeltqualifizierende Bildungsgänge in der beruflichen Bildung weiter nachgegangen. Die Relevanz unserer Fragestellung begründet sich mit der herausragenden Be-

deutung der *beruflichen Bildung* für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der jeweiligen Staaten und für den europäischen Zusammenhalt im Rahmen der EU, des EWR und der assoziierten Staaten. Die berufliche Bildung dürfte im Rahmen der sich abzeichnenden gemeinsamen Beschäftigungs- und Sozialpolitik noch an Gewicht gewinnen. Art. 126 und 127 des Vertrages der EU betonen – trotz der im Amsterdamer Vertrag festgelegten nationalen Verantwortung – diese Zusammenhänge ebenso wie das Beschäftigungskapitel des Amsterdamer Vertrags. Es ist schon fast ein Allgemeinplatz und nicht nur die Überzeugung einschlägiger Experten, dass „rein“ nationale Lösungen bei wirtschaftlichen und sozialen Problemen kaum mehr möglich sind.

Ausbildung in der beruflichen Bildung kann sich heute nicht mehr auf eine enge fachliche Qualifizierung beschränken. *Mobilität* und *Flexibilität* von Fachkräften lassen sich durch weiterführende didaktische Konzepte, wie sie in beruflichen Schulen realisiert werden können (vgl. Dubs 1995), besser entwickeln. Mertens hat dazu mit dem 1974 geprägten Begriff der *Schlüsselqualifikationen* (Mertens 1974) eine Diskussion angestoßen, die auch heute noch nicht abgeschlossen ist. Neben dem fachlichen wird das außerfachliche Lernen immer wichtiger. Das *Handlungslernen* soll zu beruflichen Handlungskompetenzen führen. Diese wiederum bestehen aus der Fachkompetenz, der Methoden- und Planungskompetenz sowie der Sozialkompetenz (vgl. Ott 1995, 180 ff.).

Es wird angenommen, dass durch diese Disposition für Mobilitäts- und Flexibilitätsverhalten im anschließenden Berufsleben besonders gut mit Herausforderungen umgegangen werden kann und eine aktive vorausschauende Gestaltung ermöglicht wird, aber auch allgemein in der Gesellschaft eine Orientierung mit größerer Autonomie erfolgen kann (Tessaring 1998, 205 ff.). In den verschiedenen nationalen Kontexten unterschiedlicher Berufsbildungskulturen wurden differenzierte Konzepte zur Umsetzung von *Schlüsselqualifikationen* bzw. *key skills* oder *key/core competencies* realisiert (Kämäräinen/Streumer 1998, 166 ff.).

## 1.2 Zentrale Hypothese und Untersuchungsablauf

Durch Voruntersuchungen wurde die Hypothese bestärkt, dass in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen besonders gut für Mobilität und Flexibilität qualifiziert werden kann. Da für die Doppelqualifikationen in den jeweiligen Bildungssystemen unterschiedliche Lösungen vorhanden sind,

wurde unsere Hypothese in einer vergleichenden Untersuchung bearbeitet. Voraussetzung dafür waren Einzeluntersuchungen in den Partnerländern auf der Basis der zentralen Hypothesen.

Mit Langzeitstudien, die den Bildungsverlauf und das Mobilitätsverhalten der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt über einen Zeitabschnitt registrieren, könnten die Ergebnisse unserer Untersuchung bestätigt werden. Da diese Langzeitstudien zur *realen Mobilität* innerhalb eines zweijährigen Leonardo-Projekts sich nicht durchführen lassen, beschränkt sich unsere Untersuchung auf die *latente* und *potentielle Mobilität* von Schülern, die sich in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der Teilzeit- und Vollzeitform befinden. Dabei konnte nicht immer trennscharf erfasst werden, wie sich die affektive Dimension (Mobilitätsbereitschaft oder latente Mobilität) und die kognitive Dimension (Mobilitätsfähigkeit oder potentielle Mobilität) in der beruflich realen Mobilität von Absolventen doppeltqualifizierender Bildungswege konstituieren kann.

Abgesehen von den Langzeitstudien können über korrelierte Daten aus der Arbeitsmarktstatistik und dem Zensus (Volkszählung) Aussagen gemacht werden. Aber nur in Österreich erhielt der Projektpartner die erforderlichen Daten für die Bearbeitung.

Die Verifikation bzw. Falsifikation der Hypothese musste über auf die jeweilige länderspezifische Situation abgestimmte Untersuchung erfolgen. Als erster Schritt war eine auf diesen Vergleich ausgelegte Untersuchungsmethodik zu entwickeln (vgl. Lauterbach 1999). Dabei galt es, den Grundsatz der Comparative Education aufzunehmen, dass Schulen als soziale Organisationen in die Kontexte der jeweiligen nationalen Systeme einzubinden sind (Kelly/Altbach 1981, 13 f.). Die vergleichenden Analysen müssen das Verhältnis von Schule und Gesellschaft mit aufnehmen. Eine Konzentration auf die formalen *outcomes Doppelqualifikation* allein würde zu Ergebnissen führen, die nicht kontextuiert wären. Dabei stehen die jeweiligen Bildungssysteme als soziale Organisation, ihre Phänomene wie die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge sowie die Akteure im Mittelpunkt der Analyse der Prozesse auf den kontextuierten Ebenen.

Damit können die nationalen Besonderheiten oder auch Einmaligkeiten bezogen auf funktionale Äquivalenzen in den Handlungslogiken der jeweiligen gesellschaftlichen Kohärenz herausgearbeitet werden. Beispielsweise wäre es von den empirischen Ergebnissen her bezogen auf die *Mobilität/Flexibilität* nicht zu erklären, warum in Griechenland das Inte-

grierte Multivalente Lyzeum (IML) aufgelöst wurde, aber bezogen auf die Logik des Bildungswesen in einer bestimmten soziale Organisation und Kultur erscheint dieser Schritt stringent.

Zwei Dinge sind nur im Hinblick auf bestimmte Merkmale gleich. Diese werden aus offen gelegten Erkenntnisabsichten, abgeleiteten Fragestellungen, also eine dritte von außen kommende Größe, die als *tertium comparationis* bezeichnet wird, analysiert. Dabei erfolgt eine Differenzierung des *tertium comparationis* in *Vergleichsziel* und *Vergleichsbasis*:

„Im Vergleichsziel wird die Erkenntnisabsicht auf die Vergleichsobjekte hin präzisiert; die Vergleichsbasis bezeichnet das (zunächst hypothetisch vorausgesetzte) Gemeinsame in den Objekten, das deren Vergleichbarkeit sichert.“ (Busch, Adelheid/Busch, Friedrich, Wilhelm/Krüger, Bernd/Krüger-Portratz, Marianne 1974, 18)

In unserer vergleichenden Untersuchung bezieht sich diese Erkenntnisabsicht auf die „Förderung der Mobilität/Flexibilität“ durch bestimmte Bildungswege in der beruflichen Bildung. Diese „gleichen“ Vergleichsobjekte sind die „doppeltqualifizierenden Bildungsgänge“.

Diese scheinbar einfache Basis des Vergleichs, das in der Voruntersuchung mehr oder weniger hypothetisch vorausgesetzte Gemeinsame in den Vergleichsobjekten, ist noch näher zu spezifizieren, genauso wie das Vergleichsziel. Für den „Versuchsaufbau“ ist deshalb Homogenität bezogen auf definierte Merkmale unumgänglich. Dieser Prozess der Präzisierung wird in der Literatur als hermeneutischer Zirkel bzw. hermeneutische Spirale bezeichnet (Klafki 1971, 138, 150; Odenbach 1974, 240; Merkens 1996, 629). Die Länderauswahl und das Untersuchungsdesign kann nur von denen durchgeführt werden, die ein umfangreiches Vorverständnis von den „betroffenen“ Ländern haben.

## 2. Definition und Abgrenzung wichtiger Begriffe

Für Begriffe mit zentraler Bedeutung für unsere Untersuchung, wie Schlüsselqualifikation, Mobilität/Flexibilität, gibt es für Europa so etwas wie den *state of the art* im Kontext der bezogenen Wissenschaften, aber auch länderspezifische Sichtweisen, die sich aus dem jeweiligen nationalen, aber auch kulturellem Kontext ergeben (vgl. Øyen 1990, 6 ff.). Diese Differenzierung wird noch deutlicher, wenn der zentrale Untersuchungsgegenstand Doppelqualifikation betrachtet wird. Hier ist die Einbindung in den nationalen Kontext für die Begriffsdefinition noch bestimmender.

### 2.1 Schlüsselqualifikation

Den Zusammenhang zwischen Schlüsselqualifikationen und Mobilität / Flexibilität stellte Mertens schon 1974 heraus:

„Das Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten ist vermutlich um so größer, je enger sie an die Praxis der Arbeitsverrichtung gebunden sind. Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades veralten langsamer und sichern besser vor Fehlleistungen und Fehlprognosen. [...].

Eine übliche Tendenz im Bildungswesen angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen besteht in der Verbreitung des Faktenwissens (Breitenbildung). Diese Tendenz bringt wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keinen Gewinn für eine Existenz in der Zukunft. Die Lösung liegt vielmehr eher bei der Suche nach „gemeinsamen Dritten“ bei den Arbeits- und sonstigen Umwelтанforderungen.

Solche „gemeinsamen Dritten“, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.“ (Mertens 1974, 36)

Unsere Hypothese nimmt diese Konzeption, die in der Zwischenzeit weiterentwickelt wurde (vgl. Gonon 1999, 341 f.; Ott 1995, 170 ff.; Kämäräinen & Streumer, 155 ff.), auf, weil für doppeltqualifizierende Bildungsgänge wegen der durch die gemeinsamen allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsziele bedingten großen Angebote an Inhalten Auswahlentscheidungen bei der Bestimmung des Curriculum getroffen werden müssen und dafür schlüssige didaktische Konzept erforderlich sind.

## 2.2 Berufliche Mobilität und Flexibilität

Mobilität und Flexibilität stehen im Konzept der Schlüsselqualifikation für zentrale Begriffe:

- *Mobilität* als einer „geistigen Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit“ (Mertens 1974, 38) eines Individuums bei seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die berufliche Mobilität bezieht sich dann auf die Erwerbstätigkeit des Individuums
- *Flexibilität* beim *Kanon* der Bildungsinhalte durch „flexible, weite Spielräume“ (Mertens 1974, 39), die von den „bestimmenden“ Institutionen geschaffen und den ‚ausführenden‘ Institutionen gestaltet werden und in denen Individuen Flexibilität lernen.

Diese geistige Mobilität und Flexibilität ist Voraussetzung für die potentielle Flexibilität und Mobilität der Personen auf dem Arbeitsmarkt. Diese *berufliche Mobilität* ist eine spezielle Ausprägung der *sozialen Mobilität*.

„Unter *Mobilität* werden in den Sozialwissenschaften räumlich-regionale und/oder positional-soziale Bewegungsvorgänge von Individuen, Personengruppen, sozialen Schichten oder Klassen einer Gesellschaft verstanden. *Berufliche Mobilität* als dominante strukturierende Größe der *sozialen Mobilität* bezeichnet die Positionswechsel zwischen den verschiedenen im Bildungs- und Beschäftigungssystem definierten Berufs- bzw. Erwerbsrollen.“ (Schade 1999a, 58 ff.)

Flexibilität bezieht sich auf eine fundamentale Eigenschaft des Menschen

„... auf die vielfältigen und in der Regel unvorhersehbaren Entwicklungen, Veränderungen und Herausforderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Bildung reagieren zu können. Sie befähigen ihn zugleich aber aufgrund seiner Fähigkeiten und Qualifikationen dazu, selbst Veränderungen aller Art nach seinem persönlichen Willen und individuellen Wünschen hervorzurufen.“ (Schade 1999b, 199)

Die *berufliche Flexibilität* enthält als integrierender Oberbegriff zwei Richtungen bei der Sicht auf die Arbeitssituation. Während die *berufliche Mobilität* als Eigenschaft ganz das Individuum betrifft, bezieht sich die *berufliche Substitution* auf die Bereitschaft von Betrieben, bestimmte Arbeitsplätze mit unterschiedlich qualifizierten Arbeitskräften zu besetzen bzw. die Arbeitsplatzanforderungen an die Kenntnisse und Fertigkeiten

von Arbeitskräften anzupassen. Innerhalb des Leonardo-Projekts wurde die *berufliche Mobilität* weiter untersucht. Das erfolgte anfangs auf der Basis der Definition von Kaiser, der Mobilität bei den Arbeitskräften auf wirkliche und potentielle Mobilitätsvorgänge in verschiedenen Dimensionen bezieht (Kaiser 1983, 260)

Diese Betrachtung enthält eine direkt fremdbestimmte Dimension der *Mobilitätsaktivität* ? mit „vollzogen hat“. Damit wird an die heftigen Auseinandersetzungen zur Mobilität in den siebziger Jahren erinnert, wo diese passive Dimension auch als „Mobilitätsleid“ eingeschätzt wurde. Wir wollen zuerst untersuchen, wo Mobilitätsvorgänge, die als Bestimmungsgröße eine geographische Dimension enthalten, stattfinden könnten, z.B. in bzw. zwischen: Betrieben, Unternehmen, Branchen, Regionen, Staaten, Wirtschaftsräumen.

Die *berufliche Mobilität* erfolgt horizontal bzw. vertikal über einen zu definierenden Zeitraum als Aufstieg und/oder Anpassung zwischen unterschiedlichen Qualifikationen, verschiedenen Berufen und Arbeitsplätzen. Die beruflichen Mobilitätsvorgänge haben immer eine soziale Dimension. Bei der *sozialen Mobilität* lässt sich unterscheiden zwischen der *Prestige-Mobilität* als Ausdruck der Veränderung von Positionen mit unterschiedlichem sozialen Prestige und der *Struktur-Mobilität*, mit der die Veränderung im sozio-ökonomischen Macht-System gemeint ist (Kleining 1980, 531). Wichtig für das Projekt ist die potentielle und die latente Mobilität.

„Unter latenter Mobilität wird das Interesse bzw. die Bereitschaft der Arbeitnehmer verstanden, unter bestimmten Bedingungen eine berufliche und/oder räumliche Veränderung vorzunehmen.[...] Die potentielle Mobilität ist ein aufgrund durch Kriterien von Arbeitsmarktbeobachtern behauptetes Potential.“ (Freisl 1994, 21)

Wie haben die Partner dieses Forschungskonzept umgesetzt? Wenn vom *state of the art* ausgegangen wird, so liegen alle Kernaussagen zur Mobilität und Flexibilität im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion. Insbesondere sehen alle Kernaussagen *Mobilität* als geographisches Phänomen mit horizontalen und vertikalen Ebenen. Dabei sind die Akzente verschieden, zeigen aber auch die Spannbreite des wissenschaftlichen Diskurses auf.

*Flexibilität* wird von Mertens 1974 und Schade 1999 „als die fundamentale Eigenschaft des Menschen auf unvorhersehbare Entwicklungen rea-



gieren zu können“ beschrieben. Für die Leonardo-Partner hat Flexibilität einen geringeren Stellenwert im Vergleich zur Mobilität. Wenn er verwendet wird, dann im vorher genannten Sinn bezogen auf das Individuum. Die weitere Differenzierung in *berufliche Flexibilität* mit den zwei Aspekten *berufliche Mobilität* und *berufliche Substitution* wurde nicht weiter verfolgt, weil geographische Mobilität und individuelle Flexibilität mit als Basis in das Forschungsdesign eingegangen sind.

### 2.3 *Doppelqualifikation und Untersuchungsfeld*

Während bei *Schlüsselqualifikation* sowie *Mobilität* und *Flexibilität* trotz der kulturellen Differenzierungen internationale Übereinstimmungen und internationale Standards der Begriffe vorhanden sind, gilt das für den zentralen Untersuchungsgegenstand *Doppelqualifikation* so nicht. Als eine in Deutschland entwickelte Definition (Fingerle 1983) bezieht sie sich auf den nationalen Kontext wie Hochschulreife bzw. Abitur und Beruf. In einer anderen kulturellen Einbettung können diese zwei Optionen unter formalen Aspekten nicht relevant sein, weil wie in Italien der berufliche Abschluss nicht landesweit anerkannt ist bzw. überhaupt nicht existiert.

Deshalb bestand erhöhter Diskussionsbedarf zur Begrifflichkeit als die zitierte Definition von Fingerle den Partnern vorgelegt wurde. Es gibt eine Reihe von Begründungen für dieses Nichtverstehen. Wenn ein Bildungsgang sich aus deutscher Sicht als doppeltqualifizierend darstellt, so muss das nicht im *Land X* sein, weil hier dieser Bildungsgang als Einheit gesehen wird, ohne die Division in allgemeinbildende und berufliche Schwerpunkte. Dazu kommt noch die kulturelle Kontextuierung bei den Begriffen allgemein- und berufsbildend. In den Kulturen mit „lateinischen“ Wurzeln wird berufliche Bildung differenziert in technische und berufliche Bildung. Dabei ist die berufliche Bildung auf manuelle und motorische Tätigkeiten bezogen und hat geringes Ansehen. Der eindeutige Königsweg ist das akademische Studium (vgl. Lauterbach 1999a, 6).

Hinzu kommen noch die Landessprachen, weil mit ihnen die kulturellen Kontexte und damit ebenfalls Begriffe aus dem Bereich der Bildung abgebildet werden. Als Kommunikationssprache zwischen den sechs Partnerländern wurde Englisch und Deutsch gewählt. Welche Konzepte sollten verfolgt werden, um diesem Dilemma zu entgehen. Zur Bearbeitung der *Hypothese Mobilität und Doppelqualifikation* wurde der *problem approach* als methodologische Konzeption verfolgt. Das scheint nicht nur

sinnvoll, weil es sich hier um eine abgegrenzte Fragestellung handelt, sondern besonders deshalb, weil bei der Auswahl des Vergleichsobjekts *Doppelqualifikation* im Sinn des kulturellen Kontextes von dessen Funktionen im jeweiligen nationalen System und nicht primär von den formalen Kriterien für Doppelqualifikation ausgegangen werden kann.

„Die abgegrenzte Problemstellung wird gezielt und tief bearbeitet. [...] Die Einzelprobleme werden in den weit kontextuierten pädagogischen Zusammenhang, der bei Bedarf soziologische, psychologische, rechtliche, ökonomische, politische u.ä. Aspekte mit aufnimmt, eingebettet. Ihr wesentlicher Beitrag für die CE/VE besteht darin, einen direkten und präzisen Zugang zur Erforschung von „funktionalen Systementsprechungen (Systemäquivalenzen)“ auf verschiedenen Bildungsebenen zu erhalten, [...]“ (Lauterbach 1999b, 148)

In unserem Projekt wird der „kontextuierte Zusammenhang“ durch einen *Internationalen Vergleich* mit eingebettetem Problemvergleich hergestellt.

[Der] „internationale Vergleich [...] ist hingegen durch die Hervorhebung der Beziehungen zwischen Mikro- und Makroebene gekennzeichnet [...]. Daher wird in diesem Ansatz eigentlich die Gesamtheit, die Totalität der beobachteten Interdependenzen auf Mikro- und Makroebene miteinander verglichen.“ (Maurice 1991, 86)

Unbestritten ist der Bezug zum Nationalstaat als geographische Basisgröße. In vergleichenden Studien spielen die Funktionen (Beziehungen, Verknüpfungen, Prozesse u.ä.) zwischen den „Betroffenen“, dem nationalen Bildungssystem und der jeweiligen Gesellschaft eine herausragende Rolle als Basisparameter. Im Sinn der funktionalen Äquivalenzen werden Bildungsgänge herangezogen, die parallel laufen, ineinander vernetzt sind oder nacheinander zu schulischen und beruflichen Qualifikationen führen. Sie können von den Absolventen für die aktive Gestaltung ihrer Laufbahn eingesetzt werden. Wichtige Indikatoren sind die Übergangsquoten in den Hochschulbereich und die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Wie wurden in den untersuchten Ländern diese *Untersuchungsobjekte* identifiziert?

- (1) Getrennter Erwerb von beruflichen und allgemeinen Qualifikationen  
Berufliche und allgemeinbildende Qualifikationen mit Hochschulberechtigung mit definierten Abschlüssen werden meist unabhängig von einander in allen der sechs beteiligten Länder erworben.

Die beruflich Qualifizierten gehen direkt auf den Arbeitsmarkt über. Bei den allgemeinbildend Qualifizierten ist damit immer eine Berechtigung zum Zugang zum Hochschulsystem gemeint.

- (2) Vorhandene berufliche Qualifikation und aufbauender Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (additive Doppelqualifikation)  
Einige beruflich Qualifizierte erwerben dazu aufbauend oder additiv ein Zertifikat mit Hochschulzugangsberechtigung.
- (3) Vorhandene Hochschulzugangsberechtigung und aufbauender Erwerb einer beruflichen Qualifikation (additive Doppelqualifikation)  
Diejenigen, die aufbauend auf die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zusätzlich eine berufliche Qualifikation additiv erwerben, versprechen sich davon eine größere Flexibilität, insbesondere hofft man darauf, weitere Optionen einsetzen zu können, wenn das auf dem Arbeitsmarkt erforderlich erscheint. Außerdem kann sich hinter diesem weiteren Verbleiben im Bildungsbereich die Unfähigkeit verbergen, Entscheidungen über die weitere Lebensplanung zu treffen. Mit diesem Moratorium wird Zeit für die anstehende Orientierung gewonnen. Hinter aufbauenden Ausbildungen verbirgt sich oft eine „Entscheidungsunwilligkeit“, die das Ergebnis von kaum abzuschätzenden Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt und von ‚unübersichtlichen‘ Bildungswegen sein können.
- (4) Gleichzeitiger Erwerb von Hochschulzugangsberechtigung und beruflicher Qualifikation (integrierte Doppelqualifikation)  
In einem integrierten Bildungsgang wird ein allgemeiner und beruflicher Abschluss vergeben, der national oder regional öffentlich anerkannt ist.

Diese *integrierte Doppelqualifikation* ist zentraler Untersuchungsgegenstand. Da nicht anzunehmen ist, dass in jedem der sechs Staaten Bildungsgang und erworbene Berechtigungen formal übereinstimmen und sie eher gleichartig (Kongruenz) oder ähnlich (Affinität) mit Abstufungen (*Gradation*) sind, wird im Vergleich auf die Funktion der integrierten Doppelqualifikation abgehoben, gleichzeitig Hochschulzugangsberechtigung und berufliche Qualifikation zu erwerben. Die äquivalenten Bildungsgänge wurden bezogen auf die *zentrale Hypothese Mobilität untersucht*.

### 3. Vergleichsanalyse

#### 3.1 Untersuchungsdesign

Die **zentrale Hypothese** unseres Projekts, dass doppeltqualifizierende Bildungsgänge besonders geeignet sind, die Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft ihrer Absolventen zu fördern, ist Mittelpunkt des Vergleichs. Als erster Schritt und als Vorbereitung des Vergleichs wurde das (zunächst hypothetisch vorausgesetzte) Gemeinsame in den Objekten *Doppelqualifikation* im vorhergehenden Kapitel bestimmt und bezogen auf die *funktionalen Äquivalenzen* unter vier grundsätzlich möglichen Fällen die vorläufige Abgrenzung des Vergleichsobjekts auf die Vergleichsbasis hin vorgenommen. Wir haben uns für die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge des *Typs (4) (integrierte Doppelqualifikation)* entschieden:

Die Festlegung von *Vergleichsbasis* im *Vergleichsobjekt* ebnet den Boden für die Ausarbeitung komparativer Indikatoren, passend zu den zu untersuchenden Fragen Mobilität und Flexibilität. Außerdem werden die vorläufig angesprochenen Bildungsgänge weiter strukturiert, um Klassifikationen und Typologien zu bilden zu können (Berstecher 1974, 37).

#### 3.2 Kontextuierung und Typisierung der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge in den Bildungssystemen

**Tabelle 1: Anteil der Schüler in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen in der 10. Schulaltersstufe [in % für 1998/99] <sup>2</sup>**

		vergleichsweise: Lyzeum, Gymnasium
Deutschland	keine Angaben	30
Finnland	ca.3%	52
Griechenland	ausgelaufen	> 50
Italien	60	40
Österreich	25	20
Ungarn	35	27

<sup>2</sup> Daten entnommen aus den Zwischen- und Endberichten der Projektpartner.

Wir wollen zuerst herausarbeiten, wie die *doppeltqualifizierenden Bildungsgänge des Typs (4)* in den nationalen Systemen verwoben sind. In allen sechs Ländern sind sie Angebote des Sekundarbereichs II. Sie haben unterschiedliche Funktionen im Gesamtsystem. Dabei reicht die Spannweite von Experiment über *mainstream* bis auslaufend.

Berufliche und allgemeine Bildung sind der Mittelpunkt der Schulformen, Zweige und Schwerpunkte im Sekundarbereich II. Aufbauend auf den Sekundarbereich I, der sich auf die allgemeine Bildung konzentriert, erfolgt eine Differenzierung, die den Sinn hat, gezielt auf berufliche Tätigkeiten oder ein Hochschulstudium vorzubereiten, nach *drei Modellen*:

- (1) Es erfolgt ein unmittelbarer Übergang nach Sekundarbereich I oder II direkt auf den Arbeitsmarkt, ohne berufliche Bildung. Auf dem Arbeitsmarkt sind für diese „Nichtausgebildeten“ „einfache“ Arbeitsplätze vorhanden. Teilweise erfolgt eine auf abgegrenzte Tätigkeiten vorbereitende Kurzeitausbildung (on-the-job training).
- (2) Im Sekundarbereich II wird beruflich ausgebildet, so dass die Absolventen eine Qualifizierung nachweisen können, die sie befähigt, eine komplexere Tätigkeit zu übernehmen. Diese berufliche Ausbildung erfolgt teilweise im tertiären Bereich des Bildungswesens. In den Projektländern sind die Fachschulen Beispiele dafür. Die berufliche Bildung kann als Alternative zu allgemeinbildenden Schulformen u.ä. angeboten werden (Finnland, Griechenland, Italien, Österreich, Ungarn) oder grundsätzlich nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule (Deutschland) aufbauend erfolgen.
- (3) Nach Abschluss des Sekundarbereichs kann der Übergang in das Hochschulsystem mit Nachweis einer Hochschulzugangsberechtigung erfolgen. Die im Hochschulsystem erworbenen Qualifizierungen haben auf den nationalen Arbeitsmärkten unterschiedliche Funktionen. Bestimmend dafür sind u.a. die Entwicklung und Ausdifferenzierung der beruflichen Bildung, die Struktur der Volkswirtschaft (Schwerpunkte der ökonomischen Sektoren, Unternehmensstruktur, Differenzierungen im Land u.ä.) oder das Ansehen von beruflicher Bildung im Vergleich mit der allgemeinen oder akademischen Bildung (kulturelle Identität und Tradition).

Die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge sind in den Projektländern im Sekundarbereich II angesiedelt, wenn auch im unübersichtlichen föderalen System in Deutschland teilweise diese Bildungsgänge im Bereich der Berufsfachschulen schon am Ende des Sekundarbereichs I beginnen. Die

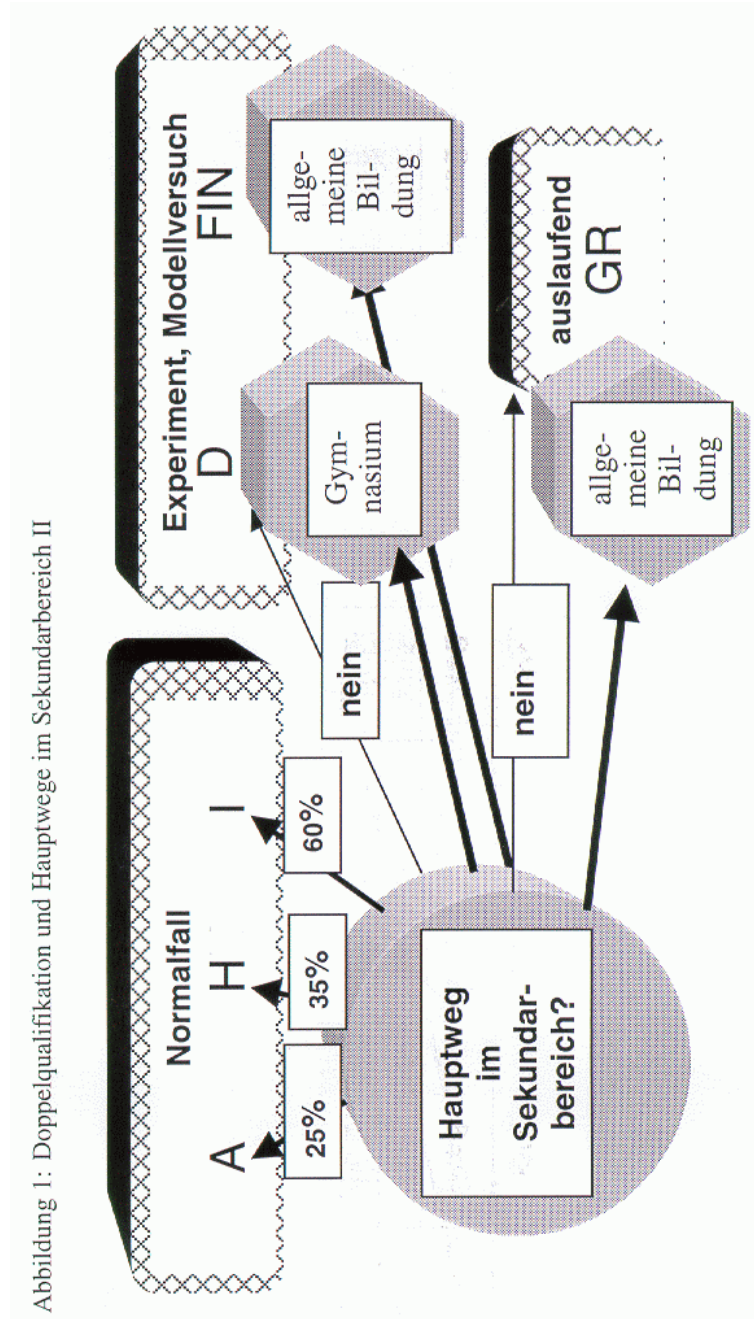
äußere Differenzierung im Sekundarbereich II in Schulformen wird in Italien, Österreich und Ungarn dazu verwendet, eigenständige Bildungswege anzubieten, die doppeltqualifizierend (Typ 4) sind.

- (1) *Ungarn*: Berufsmittelschule/Fachoberschule [szakközépiskola];
- (2) *Italien*: Istituti tecnici, Istituti professionali di Stato;
- (3) *Österreich*: Berufsbildende höhere Schulen (BHS).

In allen drei Ländern handelt es sich um den *Hauptweg* im Sekundarbereich II. Die Gründe dafür sind vielfältig und beziehen sich besonders auf

- (a) den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung {(1)-(3)};
- (b) die ausgezeichneten Möglichkeiten, auf dem Arbeitsmarkt eine anspruchsvolle Tätigkeit übernehmen zu können {(1)-(3)};
- (c) das hohe Ansehen dieses doppeltqualifizierenden Bildungsgangs bei den Unternehmen, im Hochschulsystem und in der Bevölkerung auch im Vergleich mit den Bildungswegen im Sekundarbereich II, die Hochschulzugangsberechtigungen ohne Doppelqualifikation klassisch vermitteln, z.B. Abitur, Matura {(3)}.

Wegen der Kombinationsmöglichkeiten von (a) und (b) handelt es sich bei diesen Effekten letztlich um die Ergebnisse von angenommenen Mobilitätseigenschaften (potentielle Mobilität) dieser doppeltqualifizierenden Bildungsgänge, die ihre Anerkennung bei den Abnehmern (Eltern, Jugendliche, Unternehmen, Hochschulsystem, u.ä.) finden. Zum unterschiedlichen Ansehen dieser doppeltqualifizierenden Bildungsgänge tragen die besonderen Anstrengungen beim Erwerb wie in den hochselektiven berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in Österreich und die unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Einschätzung von „allgemeiner“ und „beruflicher“ Bildung mit einer Priorität für die „allgemeine“ Bildung – wie in Italien und Ungarn – bei. Das Beispiel Ungarn zeigt die direkte Ausstrahlung der politischen und gesellschaftlichen Situation in der momentanen postsozialistischen Phase auf das Ansehen der doppeltqualifizierenden Fachmittelschule. Wegen der „Gleichstellung“ von allgemeiner und beruflicher Bildung wird sie eher in die Nähe von „alten“ sozialistischen Vorstellungen gerückt, obwohl dieser Schultyp historisch gesehen ein Erbe der Tradition der österreich-ungarischen Monarchie ist.



In Deutschland, Finnland und Griechenland haben wir eine andere Konstellation. Hier sind die doppelqualifizierenden Bildungsgänge des Typs (4) nicht der wichtigste Schultyp im Sekundarbereich II. Im Einzelnen stellt sich die Situation folgendermaßen dar:

#### (4) *Deutschland*

Integrierte doppelqualifizierende Bildungsgänge haben oft Modell- oder Experimentcharakter und sind quantitativ im Vergleich mit einfach qualifizierenden allgemeinbildenden Abschlüssen oder additiven Doppelqualifikationen unbedeutend. Berufliche Qualifikationen sind bei *integrierten Doppelqualifikationen* mit allgemeinbildenden Abschlüssebenen (Hauptschul-, Mittel-/Realschulabschluss, Fachhochschulreife, Abitur) verbunden. Unsere Untersuchungen beschränken sich auf Abschlüsse mit Fachhochschul- und Hochschulreife und beruflicher Qualifikation. Die Einrichtung dieser Bildungsgänge waren bisher meist mit Reformkonzepten verbunden, die sich auf die „Gleichwertigkeit“ von allgemeiner und beruflicher Bildung und Chancengleichheit beziehen. Sie stellen eine Ergänzung des Bildungsangebots in einer Region dar, wo ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen im Dualen System nicht vorhanden ist oder Versuche zur Erschließung des Bildungspotentials von sozialen Schichten für die der Erwerb der Hochschulreife nicht der „Normalfall“ sind.

Verbreiteter sind die *additiven Doppelqualifikationen* mit einem beruflichen Abschluss und meist vorher erworbenen allgemeinbildenden Abschlüssen. Diese werden zum „Parallelerwerb“ immer zahlreicher während der Berufsausbildung im Dualen System angeboten. Für unsere Untersuchung interessant als Konkurrenzmodell zur integrierten Doppelqualifikation sind die nach dem Abitur von einem Viertel bis ein Fünftel eines Altersjahrgangs erworbenen zusätzlichen beruflichen Abschlüsse.

#### (5) *Finnland*

Auch hier spielt der Reformgedanke der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung eine entscheidende Rolle. Dieser Grundsatz wird in zwei Wegen realisiert. sowohl im akademischen als auch im beruflichen Zweig des Sekundarbereichs II ist es möglich, jeweils 40% der vorgesehenen Lehrgänge durch Kurse aus dem anderen Zweig zu ersetzen. Neben diesem *additiven Modell* wird ein *integriertes Modell* vorbereitet. Hier können jeweils aus dem anderen Bereich Module zugewählt werden. Dieses Konzept soll noch weiter ausgebaut werden, so dass die Schulen selbst hier entsprechende integrierte Programme entwickeln können. Das ist ab 2004 als Standard geplant. Das Problem der Gleichwertig-



keit von allgemeiner und beruflicher Bildung wird so im Sekundarbereich formal und inhaltlich gelöst, aber in den Hochschulbereich verschoben, wenn die Zulassungsverfahren in den Hochschulbereich näher analysiert werden. Sie beziehen sich direkt auf das erfolgreiche Absolvieren der Prüfung für die Hochschulzugangsberechtigung. Hier haben die „allgemeinbildenden“ Fächer eindeutig Priorität.

#### (6) *Griechenland*

Das eine integrierte Doppelqualifikation vermittelnde Integrated Multivalent Lyceum (IML) ist ausgelaufen. Berufliche und allgemeine Bildung sind wieder getrennt in das vereinheitlichte Lyzeum [Eniaio Lykeio, EL] und die Technischen und Berufsbildungseinrichtungen [Technika Epagelmatika Ekpaideftiria, TEE]. Während für die EL nur noch eine zentrale Hochschulreifeprüfung (Nationales Abschlusszeugnis [Ethnicon Apolytirion]) vorgesehen ist, können die Schüler aus den TEE bei entsprechenden Leistungen in das EL überwechseln und hier an der zentralen Hochschulreifeprüfung teilnehmen. Hier wird Doppelqualifikation als additive Form auf wenige außergewöhnlich Leistungsfähige reduziert.

### 3.3 *Gleichwertigkeit der Abschlüsse von allgemeiner und beruflicher Bildung?*

Doppeltqualifizierende Bildungsgänge vermitteln einen beruflichen und einen allgemeinen Abschluss. In den sechs untersuchten Ländern entspricht der *allgemeinbildende Abschluss* immer der allgemeinen Hochschulreifeprüfung (A, D, FIN, I) oder der Berechtigung an der Hochschulzugangsprüfungen (GR, HU) teilzunehmen. Damit ist der allgemeinbildende Abschluss der jeweilige „Eckpfeiler“ in der Doppelqualifikation. Die in diese Bildungsgänge eingetretenen Schüler und deren Eltern betonen den hohen Wert des allgemeinbildenden Abschlusses innerhalb der Doppelqualifikation und damit auch die Entscheidung für diesen Bildungsgang (Ergebnisse der Befragungen in Deutschland und Finnland).

Anders verhält es sich mit den *beruflichen* Abschlüssen. National anerkannt verbunden mit „positiven“ Ansehen sind die Abschlüsse in Österreich und Ungarn. In Deutschland, Finnland und Italien orientiert sich der berufliche Teil an lokalen oder regionalen (Provinzen, Länder) Standards. In Griechenland werden nationale Zertifikate vergeben. Über deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt sind noch keine Daten zu erhalten. Wegen der nur in drei Fällen anerkannten national gültigen beruflichen Ab-

schlüsse muss deshalb der *Typ (4)* der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge auch auf die auf regionaler oder lokaler Ebene geltenden beruflichen Qualifikationen bezogen werden.

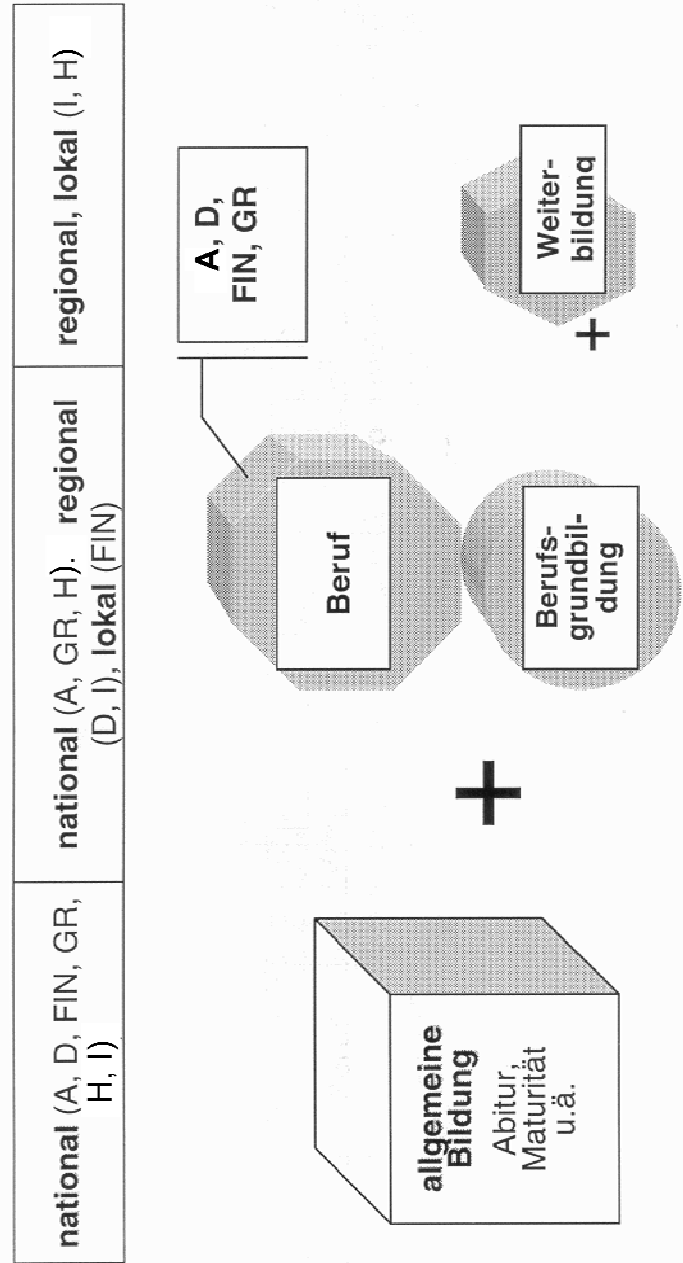
Die Zusammensetzung des jeweiligen Curriculum hat verschiedene Konzepte. Während in Deutschland und Österreich sich der allgemeinbildende Teil (Abitur/Matura) und der berufliche Teil parallel addieren, sind es in den anderen Ländern integrierte Curricula. Wahlweise oder grundsätzlich werden allgemeinbildende durch berufliche Fächer ersetzt. Mit der Reform erfolgt in Griechenland eine aufbauende Addition.

Da bei den Hochschulreifeprüfungen (Abitur, Matura, Maturita, usw.) in keinem der Projektländer Abstriche gemacht werden, bestimmen letztlich die allgemeinbildenden Fächer über die Abschlussprüfung faktisch mehr oder weniger die curricularen Strukturen. Diese Priorität für die *allgemeine Bildung* hat Konsequenzen für die Perspektiven der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge, die eng mit den momentan in vier der sechs Projektländer stattfindenden Bildungsreformen verbunden sind.

Die Bildungsreform in *Italien* mit den breiten Wahl- und Wechselmöglichkeiten zwischen den Zweigen: *Classico-umanistico*, *Scientifico*, *Tecnico-tecnologico*, *Artistico* und *Musicale* oder das Weltbankmodell in *Ungarn* mit dem Abschluss der „grundlegenden“ allgemeinen Bildung zusammen mit der allgemeinen Grundlegung in der beruflichen Bildung und der späteren Spezialisierung gehen noch mehr auf die Mobilitäts- und Flexibilitätsoption „offenhalten für spätere Entscheidungen“ ein, fast so weit, dass damit auch die klassische Doppelqualifizierung aufgelöst wird.

Auch mit der aktuellen Bildungsreform in *Griechenland* wird die Priorität wieder der allgemeinen Bildung übertragen. Die Schüler der Technischen und Berufsbildungseinrichtungen [Technika Epagelmatika Ekpai deftiria, TEE] müssen den Weg über das vereinheitlichte Lyzeum [Eniaio Lykeio, EL] gehen, um einen höheren allgemeinbildenden Abschluss zu erhalten. Dagegen wird in *Finnland* nach dem Abschluss der Reform in 2004 formal ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung getan sein.

Abbildung 2: Allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse der integrierten doppelqualifizierenden Bildungsgänge



Faktisch kann sich in diesen Ländern durch das dann gültige Modulsystem, das strukturell dem Credit- und Kurssystem in den USA entspricht, eher eine Verschiebung hin zur allgemeinen Bildung ergeben. Bei der Verwendung der Doppelqualifikation durch die Absolventen sprechen die empirischen Ergebnisse im Vergleich mit „einfach“ qualifizierenden Bildungsgängen für diese Optionen beim Offenhalten von Entscheidungsmöglichkeiten. Auch das Phänomen, fällige Entscheidungen über einzuschlagende Bildungsgänge nicht zu treffen, kommt den amerikanischen Verhältnissen (Lauterbach 1985, 1995, 54, 61) immer näher. Dieses Moratorium wird dort *floundering period* genannt.

„... mit ihren Eigenschaften, wie keine feste Anstellung und keine berufliche Perspektiven über einen Zeitraum von bis zu zehn Jahren nach dem Abschluss der high school“ (Lauterbach 1995, 61).

In den USA waren und sind die „Unübersichtlichkeit“ der Bildungslaufbahnen und die sich immer komplexer darstellende Arbeitsmarktsituation sowie die Möglichkeit, sich über Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen den Lebensunterhalt verdienen zu können, wichtige Gründe für diese geringe Neigung zum Beginn einer beruflichen Ausbildung oder dem Beginn eines Studiums im Hochschulbereich direkt nach der Sekundarschule. Die hier untersuchten doppeltqualifizierenden Bildungsgänge entsprechen eher diesen veränderten Rahmenbedingungen mit den Optionen des flexiblen Reagierens auf neue Situationen.

Wenn die Ergebnisse unserer Untersuchung in den Kontext mit den momentan in den Projektländern durchgeführten Bildungsreformen gestellt werden, so scheint es so zu sein, dass die für „flexibles“ Reagieren und „mobiles“ Verhalten der Absolventen gut vorbereitenden doppeltqualifizierenden Bildungsgänge durch noch mehr Flexibilität und Mobilität vermittelnde allgemeinbildende Bildungsgänge abgelöst werden könnten.

Auf der anderen Seite spricht die Demokratisierung des Bildungswesens für diese offenen Systeme. Die empirischen Daten aus den USA zeigen gleichfalls, dass dann die „Schwachen“ (sozial Benachteiligte, bestimmte ethnische Gruppen u.ä.) oft die „schweren“ allgemeinbildenden Grundlagenfächer durch „leichte“ beruflich orientierte Fächer subsumieren. Paradoxerweise kann dieses Öffnen dazu führen, dass nur die „Starken“ noch in der Lage sind, die Entscheidungen im Bildungswesen zu treffen, die auf Mobilität und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt im Spannungsdreieck

zwischen den eigenen Bedürfnissen, den Wünschen der Arbeitgeber und den Perspektiven der Gesellschaft vorbereiten.

#### 4. **Doppeltqualifizierende Bildungsgänge und Mobilität**

##### 4.1 *Ergebnisse in den Projektländern*

Die vergleichende Strukturanalyse kommt zum Ergebnis, dass die integrierten Doppelqualifikationen strukturell von den nationalen allgemeinbildenden Inhalten und Abschlüssen bestimmt werden. Die berufliche Komponente dagegen orientiert sich eher an den lokalen und regionalen Bedürfnissen. In Österreich dagegen ist die „Gleichwertigkeit“ von allgemeiner und beruflicher Bildung weitgehend eingetreten.

Die **zentrale Hypothese** unseres Projekts, dass doppeltqualifizierende Bildungsgänge besonders geeignet sind, die Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft ihrer Absolventen zu fördern, wurde empirisch in den sechs Projektländern im Rahmen der Projektmöglichkeiten (zeitlicher u. finanzieller Rahmen) bezogen auf die jeweilige länderspezifische Situation mit speziellen Untersuchungen überprüft. Hier ist zu unterscheiden zwischen:

- (a) Sekundäranalysen von bisher nicht veröffentlichten offiziellen nationalen statistischen Materialien (z.B. *Österreich, Italien*);
- (b) eigenen Befragungen zur Mobilität von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen (*Deutschland, Finnland, Ungarn, Italien*);
- (c) einem Mix von (a) und (b) (*Italien*) und
- (d) einer soziologischen Hintergrundanalyse zum Auslaufen des multivalenten Lyzeums in *Griechenland*.

Bei den Erhebungen wurde die *reale Mobilität*, die nur über Langzeitstudien erfasst werden kann, durch die *potentielle Mobilität* (Arbeitsmarktbeobachtung) sowie die *latente Mobilität* (aufgrund der von Arbeitnehmern, Schülern und Studierenden geäußerten Bereitschaft bzw. Perspektive zur Mobilitätsfähigkeit) ersetzt. Definitorisch bezeichnet Mobilitätsbereitschaft die „affektive Dimension“ und Mobilitätsfähigkeit die „kognitive Dimension“ für ein zukünftig zu realisierendes Mobilitätsverhalten.

#### *4.1.1 Arbeitshypothese und nationale Modifikationen*

Die Arbeitshypothese lässt sich nur begrenzt länderübergreifend in einer gemeinsamen formalen Struktur bearbeiten. Nach der ersten Projektphase zeigte sich bei der Analyse der nationalen Situationen die große Spannweite an Forschungsfragen. Während z.B. für Österreich eine Bestätigung der Arbeitshypothese nahe liegt, existieren im griechischen System inzwischen keine doppeltqualifizierenden Bildungsgänge mehr. Die Operationalisierung der Arbeitshypothese wurde im Hinblick auf die jeweilige nationale Situation vorgenommen:

##### *Deutschland*

Additive doppeltqualifizierende Bildungsgänge sind weit verbreitet. Die integrierten sind dagegen „Reformmodelle“ mit Versuchscharakter in einigen Bundesländern. Statistiken über die Berufsverläufe dieser Bildungsgänge, die eine Bearbeitung der Arbeitshypothese Mobilität ermöglichen, liegen nicht vor. Um einen Überblick zu gewinnen, wurden alle Bildungsministerien befragt. In drei ausgewählten doppeltqualifizierenden Bildungsgängen wurden an beruflichen Schulen in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen empirische Untersuchungen durchgeführt.

##### *Finnland*

Es handelt sich um ein Modellvorhaben, so dass die Berufsverläufe der Absolventen noch nicht beurteilt werden können. Durch mehrere Erhebungen (Absolventenbefragung mit Kontrollgruppe, Fallstudien, Lehrer u. Schulleiterbefragung) wurde die Entwicklung seit 1992 analysiert. Es ergibt sich ein präzises Bild über dieses Modellvorhaben.

##### *Griechenland*

Eine bildungspolitische Entscheidung führte dazu, dass die integrierten multivalenten Lyzeen, die eine integrierte Doppelqualifikation vermitteln, seit 1999/2000 auslaufen. Es wurde eine soziologisch orientierte qualitative Analyse vorgenommen, die der Frage nachgeht, welche Gründe für die Auflösung maßgebend waren und wie es sich in Bezug auf die zentrale Arbeitshypothese Mobilität mit den Absolventen verhält.

### *Italien*

Hier handelt es sich um *mainstreams* im Sekundarbereich II. Mobilität im Sinne der Arbeitshypothese wird durch die „negative“ Mobilität im Sekundarbereich II überlagert. Schullaufbahnentscheidungen werden so oft revidiert, dass Reformbedarf besteht. Eine grundlegende Bildungsreform, die dazu führt, dass die meisten vorhandenen Schultypen auslaufen, begann 1999/2000. Auf diesem Hintergrund wurden vorhandene Daten im Hinblick auf die Arbeitshypothese analysiert, eine Befragung eines Jahrgangs von Absolventen und außerdem eine Schulleiterbefragung in einer doppelqualifizierenden Einrichtung (istituto tecnico) durchgeführt.

### *Österreich*

Die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) sind *mainstream* im Sekundarbereich II. Der Projektpartner nahm eine Sonderauswertung zur Berufslaufbahn von BHS-Absolventen aus aktuellen Volkszählungsdaten vor.

### *Ungarn*

Hier wurde zur doppelqualifizierenden Fachmittelschule eine Befragung an drei Standorten in Esztergom vorgenommen und die Ergebnisse mit denen von Lyzeen verglichen.

### *Ergebnisse*

Die *Mobilitätshypothese* wurde entsprechend der möglichen Rahmenbedingungen bearbeitet. Dabei wurden als Kriterien herangezogen

- (1) die Bildungsmobilität, d.h. insbesondere der Übergang in den Hochschulbereich;
- (2) die Arbeitsmobilität, d.h. insbesondere der Übergang in das Beschäftigungssystem;
- (3) die Beschäftigungsmobilität, d.h. Eintritt in eine Tätigkeit, die der doppelqualifizierenden Ausbildung adäquat ist;
- (4) die Weiterbildungsmobilität, d.h. die Bereitschaft bzw. die Realität der Einpassung in das Beschäftigungssystem durch Weiterbildung;

- (5) die geographische Mobilität, d.h. der Wohnortwechsel wegen einer Beschäftigung.

Die zentrale Arbeitshypothese Mobilität wurde in den Ländern zwar unterschiedlich bearbeitet, aber doch sind einige ergänzende Fragestellungen, die mit dazu beitragen, diese Hypothese zu ergänzen, angebracht:

- (6) das Ansehen der Doppelqualifikationen im Kontext des Bildungswesens;
- (7) das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung in den curricularen Strukturen;
- (8) die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung verbunden mit dem Kriterium der Chancengleichheit der sozialen Schichten.

Die Bewertung der einzelnen Kriterien ist abhängig vom Referenzrahmen. Wenn die Absolventen der Lyzeen und Gymnasien, die ihre berufliche Tätigkeit erst nach Abschluss des Sekundarbereichs speziell vorbereiten und deshalb traditionell in das Hochschulsystem übergehen, mit denen der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge verglichen werden und das Kriterium die Quote des Übergangs in das Hochschulsystem ist, so ist schon wegen der Systemlogik zu erwarten, dass die Absolventen der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge hier „schlechter“ abschneiden.

zu (1)

Die Bildungsmobilität ist im Vergleich mit den nur beruflich Qualifizierten viel höher und im Vergleich mit den Absolventen der klassischen allgemeinbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II mit dem Abschluss Hochschulreife geringer. Die Übergangsquote in den Hochschulbereich beträgt in Österreich in der Zwischenzeit schon 50% eines Altersjahrgangs. Auch die Erwartungen der Schüler und Eltern von einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang entsprechen diesem Trend. Die Strukturreformen des Bildungswesens in Finnland, Griechenland, Italien und Ungarn haben diese Zielrichtung.



*zu (2), (3) und (4)*

Der direkte Übergang in das Beschäftigungssystem ist in allen untersuchten Ländern als Alternative gegenüber dem Hochschulstudium attraktiv und für die meisten der Absolventen der „Normalfall“. Hier zeigt es sich aber auch, dass die Flexibilität gegenüber Anforderungen, die nicht kongruent mit den erworbenen Qualifikationen sind, relativ groß ist, wie die Beispiele Italien und Ungarn zeigen. Hier ist aufbauende berufliche Bildung und Weiterbildung als Anpassung an regionale und lokale Arbeitsmarktbedürfnisse fast der „Normalfall“. Diese Flexibilität über das berufliche Feld hinaus, in dem ausgebildet wurde, müssen die Absolventen der österreichischen berufsbildenden höheren Schulen nicht aktivieren, weil ihr Bildungsgang bei den Abnehmern wegen der Qualität der Absolventen und der Passung mit dem Bedarf der Unternehmen eine sehr hohe Reputation besitzt. Auch die Erwartungen zur positiven Perspektive auf dem Arbeitsmarkt von Schülern und Eltern in Deutschland und Finnland sowie der Bildungsverwaltung in Deutschland von einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang entsprechen diesem Trend.

*zu (5)*

Ob die geographische Mobilität der Absolventen als positives Kriterium für Mobilitätsverhalten herangezogen werden kann, ist diskussionswürdig. Es wurde schon auf das Phänomen des Mobilitätsleids von Unqualifizierten hingewiesen. Wir haben eine paradoxen Situation zu bewerten, denn die Unqualifizierten müssen mobil sein, um ihren Lebensunterhalt verdienen zu können und die besonders gut Qualifizierten können mobil sein, weil für ihre Qualifikation beispielsweise europaweit ein hoher Bedarf besteht. Sie können „ihren“ Arbeitsplatz selbst bestimmen. Ihre Mobilität muss mit traditionellen Kriterien nicht messbar sein, weil die moderne Kommunikationstechnik und die schnellen Verkehrsverbindungen eine reale geographische Mobilität nicht mehr erfordern. Hier würde der Begriff der virtuellen Mobilität besser greifen. Bei den empirischen Daten wird diese Hypothese indirekt bestätigt, zum ersten, weil die Doppeltqualifizierten erst einmal in der umgebenden Region Anpassungsweiterbildung realisieren können bzw. wollen (Deutschland, Italien, Ungarn) und zum zweiten, weil Doppeltqualifizierte die Arbeitsplatzlokation selbst bestimmen können und hier dann über die nationalen Grenzen hinaus mobil sind (Österreich).

zu (6), (7) und (8)

Die Ergebnisse zur geographischen Mobilität leiten direkt über zu Ansehen des doppeltqualifizierenden Bildungsgangs in der Bevölkerung. Diese positive oder negative Einstellung gegenüber dieser Qualifikation hat als bestimmende Größe die Arbeitsmarktsituation und die grundlegende Einstellung gegenüber der beruflichen Bildung in der Gesellschaft. Quantifizieren lässt sich nur die Arbeitsmarktsituation. Das Ansehen der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge wäre sicherlich nicht mehr hoch, wenn sie direkt in die Arbeitslosigkeit führen würden und wenn keine Mobilität gegenüber Veränderungen vorhanden wäre. Hier spricht die durchgängig geringe Arbeitslosigkeit für die Mobilität der Doppeltqualifizierten. Auch der Zulauf aus dem Sekundarbereich I für diese Bildungsgänge kann als Kriterium herangezogen werden, dann scheinen die *Istituti Tecnici und Istituti Professionali di Stato* in Italien die *berufsbildenden höheren Schulen* in Österreich und die *Fachmittel-/Berufsoberschulen* in Ungarn ein hohes Ansehen zu haben. Wenn die kulturellen Rahmenbedingungen, die sich in den Einstellung zu den Bildungsgängen im Sekundarbereich direkt oder auch in den Reformstrategien zum Bildungswesen indirekt äußern können, herangezogen werden, so kann eine positive Belegung direkt nur für Österreich und Deutschland nachgewiesen werden.

Auf der anderen Seite ist die Entscheidung für den Eintritt in einen doppeltqualifizierenden Bildungsgang gleichfalls mit der Einsicht verbunden, dass dieser Bildungsgang wegen seiner Breite in der Ausbildung doch einiges an Anstrengungen und Flexibilität von seinen Schülern verlangt, d.h. die Disposition für Mobilität ist schon beim Eintritt vorhanden.

Auch die Auswertung der Daten zur sozialen Schichtung der Schüler der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge in Deutschland, Finnland, Österreich und Ungarn belegt, dass es sich hier um aufstiegsorientierte Personen handelt, die so eine Chance zum sozialen Aufstieg erhalten. Damit können sie ihre Bereitschaft für Bildungsmobilität realisieren. Durch die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge wird damit ein Instrument bereitgestellt, Chancengleichheit praktisch umzusetzen. Hier muss aber erwähnt werden, dass mit den momentan durchgeführten Bildungsreformen in Griechenland und Italien mit einem anderen Ansatz Ähnliches erreicht werden soll, dabei jedoch mehr auf die allgemeine Bildung gesetzt wird.

Die curricularen Strukturen der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge in allen untersuchten Ländern tendieren eindeutig in Richtung der allgemei-

nen Bildung und der grundlegenden technisch-beruflichen Fächer. Dominant für die Strukturen sind die Hochschulreife und die breit angelegte berufliche Bildung. Damit entsprechen diese Strukturen im hohen Maß der Theorie der Schlüsselqualifikationen als Basis für Mobilität und Flexibilität, die Mertens 1974 erstmals zusammenfassend vorgetragen hat.

#### *Zur Mobilitätshypothese*

Die Bewertung der Teilkriterien (1)-(8) unterstreicht das hohe Mobilitätspotential, das durch die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge entwickelt oder gebündelt wird. Damit wird die zentrale Hypothese, dass doppeltqualifizierende Bildungsgänge besonders geeignet sind, die Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft ihrer Absolventen zu fördern, bestätigt.

Welche besonderen Strukturmerkmale führen zu diesem Ergebnis? Bezogen auf die *Absolventen* ist hervorzuheben:

- Möglichkeit des sozialen Aufstiegs für Personen mit Mobilitätspotential durch einen Schultyp, der wegen seiner beruflichen Komponenten einige Nähe zu den Erfahrungen des anvisierten Personenkreises hat;
- gute berufliche Chancen auf dem Arbeitsmarkt wegen der Breite der Ausbildung (Schlüsselqualifikationen);
- Option der Bildungsmobilität und damit eines *Floundering* bzw. eines Entscheidungsmoratoriums.

Bezogen auf die *Abnehmer* sind hervorzuheben:

- Breite Ausbildung macht flexibel für unterschiedliche Anforderungen am Arbeitsplatz;
- die Auseinandersetzung mit grundlegenden allgemeinen und beruflichen Inhalten fördert den Erwerb von Schlüsselqualifikationen;
- das Angebot des sozialen Aufstiegs und die Anstrengungen beim Absolvieren des doppeltqualifizierenden Bildungsgangs fördert die Leistungsbereitschaft und die Mobilitätsbereitschaft.

Bezogen auf die *politischen Rahmenbedingungen* ist hervorzuheben:

- Förderung der Chancengleichheit und der „Gleichwertigkeit“ von allgemeiner und beruflicher Bildung;
- Abbau von Jugendarbeitslosigkeit durch die Mobilität und Flexibilität fördernde Ausbildung;
- im Vergleich mit den Ausbildungswegen Sekundarschulabschluss und Hochschulstudium bzw. Sekundarschulabschluss und Berufsausbildung.

bildung (additive Doppelqualifikation) kürzere und damit kostengünstigere Ausbildung.

## 5. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Das generelle Ziel des Projekts besteht in der Untersuchung über den Zusammenhang von Doppelqualifikation und beruflicher Mobilität im Vergleich ausgewählter europäischer Ländern. Dabei stand im Mittelpunkt die Arbeitshypothese, dass Absolventen eines doppeltqualifizierenden Bildungsganges beruflich besonders mobil und flexibel sind. Bei steigendem Bedarf nach qualifiziertem Personal werden Bildungspotentiale bei Jugendlichen doppeltqualifizierend besser erschlossen, denen aufgrund ihrer familiären Sozialisation ein höherer Bildungsabschluss bisher verschlossen blieb. Außerdem wird vorausgesetzt, dass die Chancen der Absolventen dieses Bildungsganges im Falle eines Tätigkeitswechsels größer als die mit einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung (schulisch oder alternierend) sind. Sie können sich gegenüber technischen und ökonomischen Veränderungen mobiler und flexibler verhalten und besitzen zudem Studienperspektiven.

Dabei ist die aktive Nutzung der Mobilität entscheidend. Die passive Mobilität, wie sie für *Unqualifizierte* im Bericht des italienischen Partners mit „Hypermobilität“ gekennzeichnet wurde, entsteht, weil die Rahmenbedingungen nur Kurzzeitbeschäftigung und Ortswechsel oder Arbeitslosigkeit als Alternativen (Hintergrund „passive Mobilität“, „Mobilitätsleid“) erlauben. Dagegen wird dem Ziel der Förderung von aktiver Mobilität mit der Schlüsselqualifikationen vermittelnden *doppeltqualifizierenden Ausbildung* näher gekommen.

Die Arbeitshypothese wird durch das österreichische Modell bei den entscheidenden Kriterien für Mobilität der Berufslaufbahn und der Bildungslaufbahn positiv bestätigt. Bei den anderen Ländern sind die Ergebnisse differenzierter zu bewerten. Allgemein gilt, dass doppeltqualifizierende Bildungsgänge durch ihre im Bereich Schlüsselqualifikationen liegende Profilierung für Jugendliche die Chance zur besseren Verwertung ihrer Kompetenzen bezüglich Flexibilität und Mobilität eröffnen.

Beim Übergang in das Hochschulsystem dagegen können die klassischen gymnasialen Bildungsgänge bessere Werte nachweisen. Für Doppelqua-

lizierte spricht dagegen, dass sie einen qualitativ anspruchsvollen Arbeitsplatz auch ohne Hochschulstudium einnehmen können.

Eines der vorgesehenen Projektziele, nämlich die Darstellung des nationalen Zusammenhangs zwischen Doppelqualifikation und Mobilität anhand ausgesuchter empirischer Daten vorzunehmen, machte weitere empirische Erhebungen erforderlich. Zur Frage nach den Berufsverläufen und der beruflichen Mobilität von doppelqualifizierten Absolventen gibt es kaum Forschungen. Die Datenlage in den beteiligten Ländern ist unzureichend und kaum ergiebig, so dass sich die Erhebungen in der Hauptsache auf die Mobilitätsbereitschaft von angehenden Fachkräften bezog.

Doppelqualifizierende Bildungsgänge stehen in allen untersuchten Ländern im Verlauf von Bildungsreformen (Griechenland, Italien, Ungarn) oder als Reformmodell (Deutschland, Finnland) auf dem Prüfstand. Nur in Österreich sind die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) das erfolgreiche Modell im Sekundarbereich II. Hier zeigt sich, wie in den anderen Ländern, die dominierende Funktion des kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Kontextes.

Was außerdem herausgearbeitet wurde, ist die erforderliche Transparenz der Bildungsgänge gegenüber den internationalen Partnern oder der interessierten Öffentlichkeit. Obwohl jeder Projektteilnehmer annahm, die erforderlichen Informationen zur Verfügung zu haben, zeigte es sich im Projektverlauf, dass die *Transparenz* doch mehr Tiefgang benötigt. Erst dann waren nähere Analysen der Doppelqualifikationen möglich.

Die Ergebnisse dieses Projekts könnten im Sinn der idiographischen und melioristischen Funktion von vergleichenden Analysen eine Vielzahl von Anregungen für nationale Entscheidungen geben. Sie enthalten ebenfalls Aussagen zu Reformen der beruflichen Bildungsgänge im internationalen Kontext. Dabei werden die Ergebnisse, die in anderen Projekten gewonnen wurden, eingebracht. Hier können von besonderem Interesse die Erfahrungen in den USA sein.

Wenn die Ergebnisse unserer Untersuchung in den Kontext mit den momentan in den Projektländern durchgeführten Bildungsreformen gestellt werden, so scheint es so zu sein, dass die für „flexibles“ Reagieren und „mobiles“ Verhalten der Absolventen gut vorbereitenden *doppelqualifizierenden Bildungsgänge* durch noch mehr Flexibilität und Mobilität vermittelnde *allgemeinbildende Bildungsgänge* abgelöst werden könnten.

Paradoxerweise kann diese Flexibilisierung dazu führen, dass nur die „Starken“ noch in der Lage sind, die Entscheidungen im Bildungswesen zu treffen, die auf Mobilität und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt im Spannungsdreieck zwischen den eigenen Bedürfnissen, den Wünschen der Arbeitgeber und den Perspektiven der Gesellschaft vorbereiten.

## **6 Literatur**

Baethge, M., Baethge-Kinsky, V. & Kupka, P. (1998). *Facharbeit – Auslaufmodell oder neue Perspektive?* Göttingen: SOFI Mitteilungen 26.

Berstecher, D. (1974). *Bemerkungen zur Logik Vergleichender Forschung*: In: Busch, A. u.a. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Verlag Dokumentation: Pullach bei München, S. 36-43.

Busch, A., Busch, F.W., Krüger, B. & Krüger-Portratz, M. (Hrsg.) (1974). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Texte zur Methodologiediskussion*. Pullach: Dokumentation.

Dubs, R. (1995). *Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule*. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 171-182.

Fingerle, K. (1983). *Bildungsgänge, doppeltqualifizierende*. In: *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9. Teil 2. Stuttgart, S. 198.

Georg, W. & Sattel, U. (1995). *Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung*. In: Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.) *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske u. Budrich, S. 123-141.

*Globale Trends 1998 ff. (1997 ff.) Fakten, Analysen, Prognosen*. Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.). Frankfurt am Main: Fischer.

Gonon, P. (1999). *Schlüsselqualifikationen*. In: Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hrsg.) *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt u.a., S. 341-342.

*Homepage mit den Länderberichten (Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Österreich) der Projektpartner des Leonardo-Projekts*: [http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung\\_doppelqualifikation.htm](http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung_doppelqualifikation.htm)

Kaiser, M. (1983). Flexibilität, berufliche. In: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9, Teil 2. Stuttgart, S. 257 ff.

Kämäräinen, P. & Streumer, J. (1998). Curriculum development, new learning environments and transfer of innovations in Europe. In: Tessaring, M. Report on current vocational education and training – the European research background report 1998. Volume II. CEDEFOP: Thessaloniki, p. 155-182.

Kelly, G.P. & Altbach, P.G. (1981). Comparative Education : A Field in Transition. In: Altbach, P.G., Kelly, G.P. & Kelly, D. International Bibliography of Comparative Education. New York, N. Y.: Praeger, S. 1-27.

Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft: In: Klafki, W. u.a. Erziehungswissenschaft 3, Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 126-153.

Kleining, G. (1980). Mobilität. In: Wörterbuch der Erziehung. Hrsg. Ch. Wulf. 5. Aufl., München, Zürich 1980. S. 531.

Lasonen, J. & Manning, S. (2000). Improving the Standing of Vocational as Against General Education in Europe: A Conceptual Framework. In: Stenström, M.-L. & Lasonen, J. (Hrsg.). Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, S. 316-325.

Lasonen, J. & Young, M. (2000). Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

Lauterbach, U. (1985). Berufliche Bildung in den Vereinigten Staaten von Amerika. On-the-job training oder Verschulung? In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 2(1985), S. 313-341.

Lauterbach, U. (1995). Länderstudien USA. In: Lauterbach, U. (Hrsg.). Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Baden-Baden: Nomos Verl. Ges. 1999, S. USA 1-91.

Lauterbach, U. (1999a). Technical education, vocational education, vocational training. In: Lauterbach, U., Rauner, F. & von Kopp, B. (Hrsg.). In-

ternationales Handbuch der Berufsbildung, Schmeer, Tri: Länderstudie Vietnam, S. 6.

Lauterbach, U. (1999b). Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Lauterbach, U. (Hrsg.). Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Baden-Baden: Nomos, S. VGL 133-240.

Lauterbach, U. u.a. (2001a) (Hrsg.). Internationales Handbuch der Berufsbildung, Loseblattsammlung. 4 300 S. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung & Baden-Baden: Nomos 1995-2002.

Lauterbach, U. (2003). Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden: Nomos. (Bildung und Arbeitswelt, 8)

Lauterbach, U. & Mitter, W. (1998). Theory and Methodology of International Comparisons. In: Tessaring, M. Report on current vocational education and training – the European research Background report 1998. Volume II, S. 235-271.

Lauterbach, U. & Neß, H. (1999). Doppelqualifikationen: mehr Möglichkeiten beruflicher Mobilität – Zum Forschungsdesign einer systemspezifischen Vergleichsstudie. In: Pilot 6/99, BIBB, S. 17-21;

Lisop, I. (1999). Qualifikation u. Qualifikationsforschung. In: Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hrsg.). Wörterbuch Berufs- u. Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt u.a., S. 334-336.

Maurice, M. (1991). Methodische Aspekte internationaler Vergleiche. Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: Heidenreich, M. & Schmidt, G. (Hrsg.). International vergleichende Organisationsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 82-90.

Merkens, H. (1996). Forschungsmethode. In: Lenzen, D. (Hrsg.). Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. (Rowohlts Enzyklopädie. 487), Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 614-632.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7(1974)1, S. 36-43.

Odenbach, K. (1974) Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann.



Ott, B. (1995). *Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie u. Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule u. Betrieb*. Stuttgart: Steiner.

Øyen, E. (1990) (Hrsg.). *Comparative Methodology. Theory and Practice in International Social Research*. London: Sage. XII.

Schade, H.-J. (1999a). Berufliche Mobilität. In: Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hrsg.). *Wörterbuch Berufs- u. Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt, Handwerk u. Technik, S. 58-60.

Schade, H.-J. (1999b). Flexibilität. In: Kaiser, F.-J. & Pätzold, G. (Hrsg.). *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn u.a. Julius Klinkhardt, Handwerk u. Technik, S. 199-200.

Tessaring, M. (1998). *Ausbildung im gesellschaftlichen Wandel. Ein Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in Europa*. CEDEFOP: Thessaloniki. 336 S.

*Sabine Manning*

## **Doppelqualifikationen in Europa – was können wir voneinander lernen?**

Partner zweier Leonardo-da-Vinci-Projekte, INTEQUAL und DUOQUAL<sup>1</sup>, haben Doppelqualifikationen in mehreren europäischen Ländern untersucht. Aus diesem Prozess des vergleichenden Analysierens und gegenseitigen Lernens sind Erkenntnisse hervorgegangen, die für die Bildungsdiskussion auch in Deutschland Anregungen bieten. Die Ergebnisse der Projektarbeit sind unter verschiedenen Aspekten veröffentlicht worden und außerdem in einer Wissensbank auf der Homepage des Wissenschaftsforums Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO) zugänglich (siehe Literaturhinweise).

### **1. Überblick zu den Doppelqualifikationen**

Bei den untersuchten Doppelqualifikationen handelt es sich um Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II, die berufliche und allgemeine Bildung miteinander verbinden und sowohl zu einer beruflichen Erstqualifikation als auch zur Hochschulreife führen. Im Kontext der nationalen Bildungssysteme unterscheidet das Projekt zwischen Modellen,

- die sich auf einen großen Bildungsbereich erstrecken, wie z. B. die berufsbildende Oberstufe in der Tschechischen Republik, die Kurse der Berufsbildung in Portugal und die Berufsbildungsprogramme bzw. -zweige innerhalb des Gesamtschulsystems in Norwegen und Schweden;

---

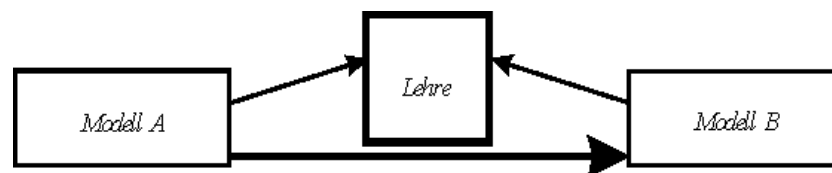
<sup>1</sup> INTEQUAL / Leonardo-da-Vinci-Erhebungen und Analysen (1995-1997): Der Erwerb integrierter Qualifikationen für Beruf und Studium – eine Untersuchung innovativer Ansätze in sieben europäischen Ländern. DUOQUAL / Leonardo-da-Vinci-Multiplikatorprojekt (1997-2000) auf der Grundlage von INTEQUAL: Doppelqualifikationen für den Zugang zur Beschäftigung und zur Hochschule – Anwendung eines vergleichenden Forschungsansatzes auf verschiedene europäische Länder. Koordinierung beider Projekte: Sabine Manning, Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO), Berlin.

- die sich auf einzelne Kurse oder Befähigungsnachweise beziehen, z.B. das berufliche Bakkalaureat (Bac Pro) in Frankreich, die fortgeschrittene Stufe der allgemeinen beruflichen Qualifikation (GNVQ) in England, das Integrierte Multivalente Lyzeum in Griechenland, die höhere berufliche Sekundarbildung (MBO/BOL4) in den Niederlanden und die WIFI-Fachakademiekurse in Österreich;
- die Pilotprojekte innerhalb der nationalen Berufsbildungssysteme darstellen, wie die experimentelle Reform in Finnland und die Modellversuche in Deutschland (Bayern: „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“/ Brandenburg: "Schwarze Pumpe").

## 2. Prozess des gegenseitigen Lernens

Die Partner diskutierten mehrmals am Runden Tisch, was sie voneinander lernen könnten. Jeder Partner bestimmte die Stärken und Schwächen seines Modells und betrachtete die von anderen abgeleiteten Lehren im jeweiligen nationalen Kontext. Die Partner verfolgten während ihrer Diskussionen den konzeptionellen Ansatz, Erfahrungen in einem gemeinsamen Lernprozess auszutauschen. Bei dieser Verfahrensweise wird davon ausgegangen, dass es keine allgemein gültigen Lehren gibt; Lehren sind immer kontextgebunden und stehen mit den Ausgangs- bzw. Zielmodellen in Zusammenhang, d.h. normalerweise wird eine Lehre aus einem Modell A gezogen, um sie auf das eigene Modell B anzuwenden. Bei diesem Verfahren wird die Lehre sowohl von Eigenschaften des Modells A (z.B. erfolgreiches Programm) als auch von Aspekten des Modells B (z.B. Problem, das einer Lösung bedarf) bestimmt. Diese wechselseitige Beziehung wird natürlich auch noch von anderen Faktoren, wie z.B. den Vorstellungen und Erfahrungen des jeweiligen Partners, der die Lehren zieht, beeinflusst (siehe Abb. 1).

Abb. 1 Prozess des gegenseitigen Lernens

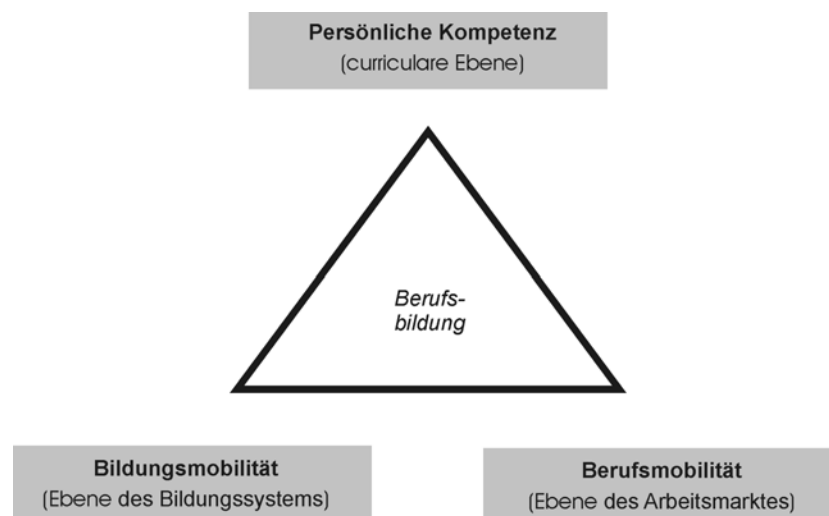


Geht man von der Leitfrage der Untersuchung „Was können wir voneinander lernen?“ aus, liegt das Hauptaugenmerk auf den Lehren und weniger auf den einzelnen Modellen. Ziel ist es, interessante Lehren – darunter auch bewährte Verfahrensweisen – zu bestimmen, und nicht, die Modelle zu bewerten.

### 3. Kriterien für den Vergleich

In der Abschlussdiskussion setzten die Partner die Projekterfahrung zu dem Potenzial von Doppelqualifikationen in Beziehung, das in einem Modell dargelegt wird. Dieses verbindet drei Kriterien, die für die Qualität der beruflichen Bildung und ihr Ansehen im Vergleich zur allgemeinen Bildung wesentlich sind: die Vermittlung persönlicher Kompetenz und die Förderung von Mobilität sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt (siehe Abb. 2).

Abb. 2 Qualitätskriterien der beruflichen Bildung



#### 4. Fragen für den gegenseitigen Lernprozess

Die Ergebnisse der Diskussionen am Runden Tisch über Lehren aus dem Prozess gegenseitigen Lernens werden auf der Grundlage der folgenden vier Fragen untersucht:

- Inwieweit erfüllen die Doppelqualifikationsmodelle die drei Qualitätskriterien (persönliche Kompetenz, Bildungsmobilität, Berufsmobilität)?
- Welche Probleme tauchen in Doppelqualifikationsmodellen auf?
- Welche Lehren lassen sich zwischen Doppelqualifikationsmodellen ziehen?
- Welche bewährten Verfahrensweisen gibt es bei Doppelqualifikationsmodellen?

Die gewonnenen Erfahrungen werden für jede Frage entsprechend den nationalen Rahmenbedingungen der betreffenden Modelle bewertet.

##### 4.1 *Qualitätskriterien für Doppelqualifikationen*

Während der Diskussion am Runden Tisch wurden die Partner gefragt, wie erfolgreich die Modelle ihrer Meinung nach hinsichtlich des Erreichens von Qualität gemessen an den drei Kriterien (persönliche Kompetenz, Bildungsmobilität, Berufsmobilität) seien. Jeder Partner beschäftigte sich mit der Frage mit Blick auf das jeweils eigene Modell, ohne einen Vergleich mit anderen Modellen zu ziehen. Für die Bewertung schlugen die Partner drei Alternativen vor: das Erreichen von Qualität; das Nichterreichen von Qualität; keine Veränderung.

Die Beurteilung der Qualität von Doppelqualifikationen anhand der drei Kriterien fiel am Ende der Diskussion am Runden Tisch insgesamt positiv aus (von neun Modellen erhielten sieben eine positive Beurteilung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs und der Bildungsmobilität, sechs der Modelle erhielten eine positive Bewertung für die berufliche Mobilität). Trotzdem sollten Vergleiche zwischen den Modellen nur mit Vorsicht angestellt werden. Da sich die Frage auf die spezifischen Modelle bezog, bewerteten die Partner diese in ihrem nationalen Kontext und nicht im Hinblick auf eine vergleichende Untersuchung. Ihre Beurteilungen spiegeln daher nationale Maßstäbe und Erwartungen wider, die sich in Bezug

auf die Länder und die jeweiligen Modelle erheblich voneinander unterscheiden können.

Wenn z.B. der niederländische Experte ausgehend von sehr hohen Anforderungen die im Rahmen des MBO/BOL4-Modells entwickelte Kompetenz als nicht erfolgreich bewertet, so bedeutet dies keineswegs, dass dieses Modell eine „geringere Qualität“ bei der Entwicklung von Kompetenz aufweist als die übrigen Modelle, die als erfolgreich eingestuft wurden.

Gleichwohl entspricht die insgesamt positive Bewertung dem Ergebnis der vergleichenden Studie im Zusammenhang mit der DUOQUAL-Untersuchung. Insgesamt erfüllen Doppelqualifikationen potenziell die Kriterien, die für die hohe Qualität und das Ansehen von beruflicher Bildung festgelegt wurden; sie vermitteln persönliche Kompetenz und erleichtern die Mobilität sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt. Eine Bewertung auf der Grundlage der Qualitätskriterien schließt zumindest aus Sicht der einzelnen Partner eine generelle Unterscheidung zwischen „starken“ und „schwachen“ Modellen oder zwischen „Lieferanten“ und „Empfängern“ von „Lehren“ aus. Der Prozess des gegenseitigen Lernens hängt mit einer viel differenzierteren Analyse und Wahrnehmung der Stärken und Schwächen der Modelle zusammen, die im Folgenden betrachtet werden.

#### 4.2 *Probleme im Zusammenhang mit Doppelqualifikationen*

Nachdem die Partner den Erfolg ihrer Modelle beurteilt hatten, wurden sie nach Problemen im Zusammenhang mit den Doppelqualifikationsmodellen gefragt. Diese Frage bezieht sich ebenfalls auf die einzelnen Modelle, doch regt sie eine Auseinandersetzung mit spezifischen und allgemeinen Aspekten an.

Die Schwierigkeiten, die von den Partnern angesprochen wurden, zeigen über einzelne Modelle und nationale Rahmenbedingungen hinweg eine auffallende Ähnlichkeit. Sie betreffen vor allem die Frage, wie eine echte Integration von beruflichen und allgemein bildenden Inhalten in den Curricula sowie im Lernprozess erreicht werden kann. Vor allem gibt es in mehreren Modellen (Finnland, Griechenland, Niederlanden, Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik) Spannungen zwischen pädagogischen Innovationen auf der einen Seite und der traditionellen Trennung zwischen der schulisch-akademischen und der berufsbildenden

Sphäre (in punkto Institutionen, Verwaltung, Qualifikationsstrukturen, Lehrpersonal) auf der anderen. Das Fehlen von (außerschulischer) betrieblicher Ausbildung wurde ebenfalls als großer Nachteil empfunden (Norwegen, Portugal, Schweden, Tschechische Republik). Die Integration von Theorie und Praxis im Unterrichts- und Arbeitsalltag wurde als eine Herausforderung betrachtet (Norwegen). Der Verpflichtung zum Selbstlernen könnte eine atomistische Leistungsbewertung im Wege stehen (England).

Obwohl einige Modelle (Deutschland, Finnland und Österreich) in Bezug auf die Qualitätskriterien als erfolgreich bewertet wurden, gewähren sie lediglich einen beschränkten Zugang von Jugendlichen. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf generelle Bedenken, die zu Doppelqualifikationen geäußert wurden. Angesichts der vielfältigen Probleme, die beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt auftreten, von denen eine große Zahl junger Menschen betroffen ist, erweisen sich doppelt qualifizierende Bildungsgänge tatsächlich als selektiv, weil sie schwache Schüler außen vor lassen. Die Herausforderung für die Bildungspolitik besteht darin, sicherzustellen, dass Doppelqualifikationsmodelle Teil von transparenten und flexiblen Systemen sind, dass sie von allen Stufen des Bildungssystems aus zugänglich sind und dabei den Zugang zu weiterführenden Bereichen des Berufsbildungssystems gewährleisten.

#### 4.3 *Lehren aus verschiedenen Doppelqualifikationsmodellen*

Die Auseinandersetzung mit Problemen in den einzelnen Ländern ging schließlich in einen gemeinsamen Lernprozess über. Die Partner setzten sich mit der Frage auseinander, welche Ansätze von anderen Modellen eine eingehendere Betrachtung wert seien. Insgesamt wurden 29 Lehren für 11 Modelle (die neue Ansätze brauchten oder wünschten) gezogen; 44 Mal wurde auf 11 Modelle (die Ansätze zu Verfügung stellten) Bezug genommen. Auf bestimmte Punkte sollte in diesem Zusammenhang näher eingegangen werden.

Während des Prozesses des gegenseitigen Lernens befassten sich die Partner hauptsächlich mit curricularen Aspekten (26 Lehren), hingegen kaum mit der Bildungs- und Berufsmobilität. Teilweise mag dies auf den Schwerpunkt der Projektpartnerschaft zurückzuführen sein, der auf curricularen Aspekten und Lernprozessen lag. Es gibt aber noch wesentlichere Gründe. Die gemeinschaftliche Untersuchung der Doppelqualifikationen

hat gezeigt, dass das Curriculum und die Lernprozesse für Reformvorhaben und Modellversuche von zentraler Bedeutung sind. Außerdem sind diese Aspekte für den Erfolg der Modelle entscheidend, auch im Hinblick auf die Bildungs- und Berufsmobilität der Teilnehmer. Darüber hinaus werden curriculare Aspekte in der Regel weniger durch die nationalen Rahmenbedingungen der Modelle bestimmt als Fragen der Mobilität, die eng mit dem Bildungssystem bzw. mit dem Arbeitsmarkt zusammenhängen.

Eine eingehendere Betrachtung des Inhaltes der Schlussfolgerungen zeigt, dass Ansätze zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, zur Bewertung von Kompetenzen und zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Institutionen der Arbeitswelt im Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses stehen. Diese curricularen Aspekte sind von zentraler Bedeutung für doppelt qualifizierende Abschlüsse, weil sie die Voraussetzungen für die Bildungs- und Berufsmobilität schaffen. Die wichtigsten Ansätze, die als „Lehren“ aus den einzelnen Modellen betrachtet wurden, sind in Abb. 3 wiedergegeben (die Länder der 'lehrreichen' Modelle stehen in Klammern).

Abb. 3 Lehren aus Doppelqualifikationsmodellen

- Kombination fachlicher und allgemeiner Lehrinhalte im Curriculum (Deutschland, Niederlande);
- Integration allgemeiner und beruflicher Fächer (Griechenland);
- Angebot an praktischem arbeits- und berufsbezogenem Lernen als Grundlage für theoretisches Lernen (Deutschland);
- Ermöglichung einer betrieblichen Lehre als fakultatives berufliches Ausbildungspraktikum (Norwegen);
- Angebot eines schrittweisen Zugangs zur Spezialisierung nach einer Baumstruktur (Norwegen);
- Vorbereitung auf soziale Teilhabe und staatsbürgerliches Bewusstsein (Deutschland, Frankreich, Norwegen, Schweden);
- Flexibilität bei der Planung der Curricula für die Schüler (Schweden);
- Ermöglichung einer Vielfalt der Lernstile (England);
- mündliche Prüfungen, die eine synoptische Bewertung ermöglichen (Tschechische Republik);



- gewisser Spielraum bei den Ausbildungszeiten (England, Niederlande);
- Angebot eines flexiblen modularen Systems (England);
- Zusammenarbeit von allgemein bildenden und berufsbildenden Einrichtungen (Finnland);
- Angebot von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen in einer Bildungseinrichtung (England; Norwegen);
- Angebot von beruflichen Bildungsgängen unterschiedlicher Stufen in einer Bildungseinrichtung (Niederlande);
- Entwicklung von beruflichen Bildungsgängen zum Erwerb höherer beruflicher Qualifikationen für niedriger qualifizierte Personen (Österreich, Frankreich);
- Angebot einer höheren doppelt qualifizierenden Ausbildung für Absolventen einer betrieblichen Lehre (Österreich; Deutschland);
- Ausbilderschulung für integrative Kurse (Norwegen);
- Bereitstellung finanzieller Mittel für Firmen, die betriebliche Ausbildungen bzw. Praktika veranstalten (Norwegen).

Diese Ansätze sind natürlich ein integraler Bestandteil der einzelnen Modelle und ihres jeweiligen nationalen Kontextes. Sie können nicht auf irgend ein anderes Modell „übertragen“ werden oder als „Zutaten“ zusammengestellt werden, um ein anderes Modell zu verbessern oder zu erneuern. Trotzdem können die konzeptionellen Ideen, die dahinter stehen, und die Verfahrensweisen, die sie verkörpern, eine neue Betrachtungsweise der betreffenden Probleme in den übrigen Modellen befördern.

#### 4.4 *Bewährte Verfahrensweisen in Doppelqualifikationsmodellen – Beispiel Norwegen*

Um eine genauere Darstellung der positiven Erfahrungen zu ermöglichen, wurden die Partner gefragt, was ihrer Meinung nach in ihren Doppelqualifikationsmodellen gut funktioniere. Ihre Beurteilung vervollständigt nicht nur die vorangegangene Suche nach Ansätzen in anderen Modellen, sondern ermöglicht auch eine Darstellung von bewährten Verfahrensweisen, die weitere Anreize für die übrigen Modelle bieten könnten.

Mehrere Partner, auch die deutschen, zeigten großes Interesse an den Erfahrungen mit integrativen Lernmethoden in der beruflichen Bildung

Norwegens. Diese werden hier exemplarisch für vielfältige bewährte Ansätze auch in anderen Ländern kurz dargestellt<sup>2</sup>.

Die norwegische Reform von 1994 gab allen Jugendlichen von 16 bis 19 Jahren das Recht auf Erziehung und Ausbildung, veränderte die Bildungsstrukturen radikal und setzte eine anspruchsvolle Reform des Bildungsinhalts in Gang. Die hauptsächliche Struktur der beruflichen Ausbildung ist das sogenannte 2-plus-Modell, bei dem auf zwei Jahre grundlegender Ausbildung entweder eine Lehrlingsausbildung oder ein schulische Berufsbildung folgen; alle Zweige bieten den Erwerb der Hochschulreife an. Das neue System führt also zu Doppelqualifikationen, und hierbei gilt der Integration von Lernprozessen besondere Aufmerksamkeit.

Die Ergebnisse der Begleitung und Auswertung der Reform wurden in einem Weißbuch von 1999 veröffentlicht. Danach scheinen die neuen Strukturen gut zu funktionieren, doch hinsichtlich der ‚Inhaltsreform‘ bleibt noch viel zu tun. Betont wird der Unterschied zwischen ‚Wissen‘ und ‚Kompetenz‘: Kompetenz bezieht sich auf den Willen und das Vermögen, Wissen anzuwenden, und zwar in spezifischen Situationen als Grundlage für Handlungen, Kreativität, Intuition, ethische Erwägungen und für Urteile. Dies unterstreicht den Wandel im Stellenwert von akademischer Wissenstradition hin zu einem breiteren Konzept von Wissen und Kompetenz, das stärker auf Arbeit und Erfahrung gegründet ist. Die daraus resultierenden pädagogischen Empfehlungen richten sich auf ganzheitliches Lernen, multidisziplinäres Herangehen, Relevanz und aktive Problemlösung, Einbeziehung der ganzen Persönlichkeit in den Lernprozess und Verbindung mit dem Arbeitsleben.

Zur Verbesserung von integrativem Lernen weist das Weißbuch auf Bereiche, die für die Entwicklung der täglichen Arbeitsmethoden in der Schule wichtig sind, unter anderem:

- Kontextualisierung allgemeinbildender Fächer mit Bezug zu beruflichen Fächern;
- bessere Integration von theoretischem und praktischem Wissen;

---

<sup>2</sup> Aktualisierte und gekürzte Fassung des Vortrags von Lillian Larsen (Lillian.Larsen@hiak.no), HiAK (Høgskolen i Akershus) über "Integrative Lernmethoden in der beruflichen Bildung – norwegische Erfahrungen", gehalten auf dem Partnerschaftsworkshop am BIAT (Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik), Universität Flensburg, im Oktober 1999.

- Bewertungsverfahren in Tests und Examen, die in stärkerem Maße Theorie und Praxis integrieren;
- Einbeziehung von problembezogenen Aufgaben bei der Bewertung durch Prüfungsämter und Schulen;
- Differenzierung von Lernprozessen entsprechend der Fähigkeiten von Schülern und Förderung von Lernen am Arbeitsort.

Es wird erwartet, dass die meisten dieser Qualitäten in der Projektarbeit bzw. in projektbezogenem Lernen entwickelt werden können.

Die Prozesse des selbstbestimmten Lernens werden für die Entwicklung von Handlungskompetenz und Unternehmerfähigkeit als wichtig erachtet. Wie nehmen die Schüler diese neuen Anforderungen wahr? Die Ergebnisse einer Begleituntersuchung im Grundbildungsjahr zur Wechselbeziehung von Lehrstrategien und Lernprozessen zeigen, dass die Schüler die Projektarbeit als Herausforderung erlebten. Sie hoben das Gefühl, Verantwortung zu tragen und das Arbeitsleben kennenzulernen, als positiv hervor. Sie sprachen aber auch vom Bedarf an Beratung und Unterstützung in der Projektarbeit.

Die neuen Lernmethoden und Verantwortlichkeiten verlangen von den Lehrern, ihre Rolle neu zu bestimmen. Ausbilderschulungen für integrative Kurse unterstützen diesen Prozess. Es lässt sich nachweisen, dass die meisten Lehrer die Reform positiv aufgenommen haben und fähig sind, sich mit dem neuen Rollenverständnis zu identifizieren. In der Auswertung der Reform wird auch erwähnt, dass die Beziehungen zwischen Lehrern und Schulleitern komplizierter geworden sind. Das Weißbuch spricht die Rolle von Schulleitern an, als Modernisierer der Struktur und Kultur des Schulsystems zu wirken, um die Qualitäten zu befördern, die in einer sich verändernden Welt erforderlich sind.

## **5. Schlussfolgerungen**

Aus den Ergebnissen des gegenseitigen Lernens können zwei Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Doppelqualifikationen erfüllen weitgehend die Kriterien, die für das hohe Ansehen der Berufsbildung festgestellt wurden: Sie vermitteln persönliche Kompetenz und erleichtern die Mobilität, sowohl innerhalb des Bildungssystems als auch auf dem Arbeitsmarkt. Die Beur-

teilung durch die Partner am Runden Tisch und auch die Beiträge in der detaillierten vergleichenden Untersuchung der Modelle stützen diese These. Doppelqualifikationen erfüllen die Qualitätskriterien nicht nur potenziell, sondern weitgehend auch faktisch; gleichzeitig bieten sie beträchtliche Chancen für Weiterentwicklung und Verbesserung.

- Es gibt viele Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches und -transfers über einzelne Modelle und nationale Systeme hinweg. Die abschließende Diskussion am Runden Tisch hat diese Annahme mehrfach bestätigt. Es wurde deutlich, dass sich curriculare Ansätze, insbesondere die Entwicklung von Kompetenzen, für das Verfahren des gegenseitigen Lernens über nationale Modelle hinweg besser eignen als Themen, die sich auf Bildungsgänge oder berufliche Laufbahnen beziehen (da diese stärker im nationalen Kontext verankert sind).

Die Prozesse des gegenseitigen Lernens innerhalb der Partnerschaft richteten sich vor allem auf die konzeptionelle und weniger auf die praktische Ebene. Damit sollte ein Anstoß zu weiterführender Diskussion über praktische Voraussetzungen und Wirkungen von Doppelqualifikationen in Fachkreisen der Länder gegeben werden.

### **Literaturhinweise**

Lasonen, J. & Manning, S. (2001). How to improve the standing of vocational compared to general education – a collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In Descy, P. & Tessaring, M. (Eds.). *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: Background report*. Cedefop Reference series (3 volumes). Luxembourg: EUR-OP.

Manning, S. (Ed.) (1996). *Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: A comparative investigation of innovative schemes in seven European countries*. INTEQUAL Report I. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Ed.) (1997). *Qualifications with a dual orientation towards employment and higher education: A collaborative investigation of selected issues in seven European countries*. INTEQUAL Report II. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO).

Manning, S. (Hrsg.). Dually-oriented qualifications: a knowledge base related to the Leonardo da Vinci projects INTEQUAL/DUOQUAL. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. (WIFO). Internet: <<http://www.b.shuttle.de/wifo/duoqual/=base.htm>> (eingrichtet am 14. August 1999; fortgesetzte Aktualisierung).

Manning, S. (2000). What can we learn from dually oriented qualifications? Lessons drawn by the LEONARDO partnership DUOQUAL. In Manning, S. & Raffe, D. (Eds.). VETNET ECER 2000 proceedings: Current research in European vocational education and human resource development. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. Internet: <http://www2.trainingvillage.gr/download/ero/ManSa01.rtf>>.

Manning, S. (2001). What can we learn from the use of dually oriented qualifications across Europe? In European Journal of Vocational Training (angekündigt).

## **Nationale Einblicke**



*Rainer Bremer*

## **Bildungspolitische Optionen doppeltqualifizierender Bildungsgänge**

Um etwas über die gegenwärtigen bildungspolitischen Optionen doppeltqualifizierender Bildungsgänge sagen zu können, muss man auf ihre Entstehung und bisherige Realisierung zurückblicken sowie den europäischen Kontext der Modernisierung von Bildungssystemen heranziehen. Dem folgt der Aufbau dieses Vortrags.

### **1. Entstehung und Fortführung von Doppelqualifikationen im nationalen Kontext**

Warum gab es Doppelqualifikationen? Angeregt wurden sie 1970 durch Expertisen des Deutschen Bildungsrats, der Strukturreformen im deutschen Bildungssystem vorschlug. Die Doppelqualifikationen sind daher immer nur ein Moment der Reformphase um 1970 gewesen, die wesentlich darauf zielte, veränderte Schulformen in der Sekundarstufe I und II zu etablieren. Erfasst wurden alle Systeme der Allgemeinbildung und auch die Schulen der Berufsbildung. Die Kombination von Abschlüssen beider zu Doppelqualifikationen konnte immer nur ein nachrangiger, sozusagen bedingter Teil der sowohl tief als auch breit angesetzten Reform sein.

In der Hauptsache führte sie die Maßnahmen fort, die in den 60er Jahren schon unternommen worden waren, also der Ersatz der Volksschule durch die Grund- und Hauptschule, die Synchronisierung des Beginns und Endes der Schuljahre mit europäisch üblichen Regelungen und auch das BBiG von 1969, das mit der Anrechnungsverordnung z.B. einen erheblichen Eingriff in die Berufsbildung vornahm, die ja Teil der Wirtschaftsverfassung ist und außerhalb der Zuständigkeiten für Unterricht und Kultus liegt.



Alle Maßnahmen verstanden sich als Modernisierung des Bildungssystems und verfolgten das Ziel, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen. Sie waren eine Reaktion auf die abzusehende Akademisierung der Berufe, die besonders durch Gründung von Fachschulen und Fachhochschulen vorangetrieben wurde. Ersichtlich mündeten die Maßnahmen in eine auf dem Arbeitsmarkt möglichst rasch durchschlagende Qualifikationserhöhung – intentional sozusagen ging es um Berufsbildung auch dann, wenn die Systeme der Allgemeinbildung reformiert wurden. Schließlich wurde im politisch-psychologischen Sinne auch versucht, die Benachteiligung der Berufsbildung zu reduzieren und im öffentlichen Bewusstsein deren Ansehen zu heben. Primär sollte jedoch die Bildungsnachfrage gesteigert werden.

Die nachstehende Tabelle gibt die Bestandszahlen an Schülern wieder, herausgerechnet sind die Grund- und Berufsschüler.

**Tabelle 1: Bestandszahlen der Schüler von Haupt-, Realschulen und Gymnasium – ohne Grund- und Berufsschüler**  
(Quelle: Statistisches Jahrbuch 1996)

	1970	1980	1994
Schüler	5.788,4	6.740,0	7.281,3
HS	41,03%	33,70%	18,51%
RS	14,92%	20,05%	13,51%
GY	23,83%	31,44%	23,12%

In diesen Zahlen ist noch eine demographische Dynamik verborgen, die über das Ausmaß der gestiegenen Bildungsbeteiligung täuscht. Sichtbar wird erst einmal nur die fallende Tendenz des Hauptschulbesuchs, bei absolut steigenden Schülerzahlen verringert sich der Anteil der Hauptschüler.

Betrachtet man hingegen die Zahl der Abschlüsse jahrgangs- und nicht bestandsbezogen, dann ergibt sich ein deutlicheres Bild der Entwicklung. Bei steigender Schülerpopulation halbiert sich fast die Zahl der Hauptschüler, während die Zahl der Gymnasiasten (mit Fachoberschülern  $\equiv$  AHR und FHR) sich fast verdreifacht. Und diejenigen, die nicht studieren, sondern eine Berufsausbildung aufnehmen, erscheinen in der Bil-

dungsstatistik abermals nach drei Jahren, weil dort die hier nicht berücksichtigten Berufsschulabschlüsse summarisch ausgewiesen werden. Das bedeutet, dass der Anteil an gymnasialen Abschlüssen bildungsstrukturell noch höher ist, als er hier statistisch sichtbar wird.

**Tabelle 2: Zahl der Abschlüsse von Haupt-, Realschulen und Gymnasium – ohne Grund- und Berufsschulen (Quelle: Statistisches Jahrbuch 1996)**

	1970	1980	1994
Abschlüsse	780,7	1.144,7	782,5
HS	44,68%	34,19%	24,98%
RS	25,63%	36,88%	36,12%
GY	11,72%	19,37%	31,88%

Man darf also feststellen, dass die Entwicklung für das Gymnasium günstig verlief, nicht aber für die Berufsbildung. Schuld daran trägt das Versäumnis, die bei allen Reformbemühungen letztlich ständisch gebliebene Dreigliedrigkeit der Schulstruktur wirklich zu beseitigen. Wenn man so will, ist die höhere Bildungsbeteiligung zu Lasten des beruflichen Schulwesens erzielt worden – die Lernzeiten unterlagen einer Dilatation im allgemeinbildenden Sektor.

Doppelqualifikationen hätten sicherlich daran etwas zu ändern vermocht. Betrachten wir die Vorteile:

Sie hätten gegen den Trend das duale System, dessen Zulieferer die Hauptschule strukturell geblieben ist, attraktiver machen können, indem sein Sackgassencharakter beseitigt worden wäre – die Alternative hätte nicht mehr lauten müssen, entweder Studium oder Beruf.

Doppelqualifikationen hätten die Mobilität der Beschäftigten qualitativ erhöht – quantitativ haben wir genug davon, wenn rein statistisch lediglich 50 % derer in ihrem Beruf bleiben, die ihn im dualen System erlernt haben. Diese „Mobilität“ ist kein Ausdruck der Stärke des Systems, sondern seiner Schwäche, weil zahllose Jugendliche in Zeiten der Ausbildungslosigkeit durch kompensatorische Maßnahmen in Ausbildungsverhältnisse gebracht wurden, die in völliger Disproportion zum Beschäfti-

gungssystem standen – so viele Friseure, wie in den 80er Jahren ausgebildet wurden, braucht niemand. Wirkliche Mobilität würde in Fort- und Weiterbildung, im beruflichen Aufstieg ausdrücken, der nicht schulstrukturell zunächst aus dem Beruf heraus- und in die Allgemeinbildung wieder zurückführt.

Damit hängt zusammen, dass ein ausgebautes System von Doppelqualifikationen und ein eigenständiger beruflicher Bildungsweg geeignet sein würden, eine moderne Personalentwicklung als – aus betrieblicher Sicht – externe zu leisten. Hier aber liegt der eigentliche Sieg der allgemeinbildenden Schulformen, Potentialentwicklung traut man dem Gymnasium, nicht der Berufsbildung zu.

Damit wären wir bei den negativen Tendenzen:

1. Personalentwicklung wird in industriellen Großunternehmen und traditionell auch bei Banken und Versicherungen intern betrieben. Entré billets gibt es in der Form zweier Zugänge in die Hierarchien: Abitur und Studienabschluß, also eher berufsferne Qualifikationsbündel für das künftige Potential.
2. Interne Personalentwicklung ist sehr teuer und mit einem gewissen Risiko für die Unternehmen verbunden – sie müssen ein Interesse an Mobilitätsbeschränkungen haben. Das Stichwort dafür lautet: Stammbeslegschaften. Karriere- und statusorientierten jungen Menschen empfiehlt sich, auf Regularien von Großunternehmen zu bauen und einen möglichst linearen Weg dorthin zu wählen. Es geht dann eher um abstrakte als konkrete Leistungsfähigkeit, die die Berufsbildung ja in der Regel zu bieten hat.
3. Ein letzter Aspekt schält sich in der jüngeren Entwicklung heraus: Die Studierwilligkeit sinkt generell, man schätzt jedoch diese Option und wählt denjenigen Abschluss, der die meisten Möglichkeiten bietet und diese am längsten auch offenhält – das bietet zweifellos das Abitur.

Deshalb hätten Doppelqualifikationen heute nur Sinn – ich betrachte die aktuelle Entwicklung als irreversibel –, wenn sie zusammen mit dem Abitur in einer Kombination mit dualen Berufen und nicht wiederum staatlichen Abschlüssen angeboten werden. Nur das Argument, zwei Jahre in der Ausbildung einzusparen, kann nicht überzeugen. Alle sozialpsychologischen Befunde deuten auf eine Verlängerung der Adoleszenzphase mit zunehmenden Moratorien hin. Doppelqualifikationen sind daher

bildungsökonomisch für die „Anbieter“ attraktiv, nicht per se für die „Abnehmer“. Da müsste sich einiges ändern, um z.B. auch den Effekt einer Elitebildung zu vermeiden, den Doppelqualifikation bislang häufig auslöst (siehe die Erfahrungen in NRW und Brandenburg) bzw. die Funktion, die sie in Bayern hat.

Blicken wir kurz auf die heutigen Rahmenbedingungen:

Seit 1998 ist die FHR in Verbindung mit einer Berufsausbildung kein Sonderweg mehr. Mit Zusatzunterricht kann sie regulär in der Berufsschule erworben werden, die Fachoberschule ist nicht als Regelfall vorgeschrieben. Erreicht wurde dies unter anderem mit Verzicht auf verschiedene Inhalte, etwa der Differenzial- und Integralrechnung bei der FHR in technologischen Bildungsgängen. Man darf wohl fragen, wem das nutzt, bzw. ob die Fachhochschulen auf ein anspruchsärmeres Niveau ihrer künftigen Studenten vorbereitet sind – wenn nicht, wird sich schnell herumsprechen, dass eine mit einem Berufsabschluss gleichzeitig erworbene FHR nicht viel taugt. Ein weiteres Problem taucht auf: In den großen Städten zumindest erweist sich die FOS als Warteschleife für Schüler, die das Gymnasium – aus welchen Gründen auch immer – nicht schaffen. Mit anderen Worten, die typische Klientel der FOS verändert sich. Die FHR verliert an Profil und damit an Attraktivität in Kombination mit Berufsabschlüssen.

Ziehen wir hier ein Zwischenfazit der nationalen Situation:

- Die Abiturquote nähert sich der 40%-Marke.
- Doppelqualifizierende Bildungsgänge können von dieser Tendenz nicht profitieren.
- Im Gegenteil: 1999 geben mehr als 50% der Abiturienten an, dass sie gar nicht studieren wollen – eine „serielle“ DQ von Gymnasium und Berufsausbildung wird quantitativ immer bedeutender.
- Sinkende Studierwilligkeit macht DQ ohne AHR völlig unplausibel.

Spätestens seit der letzte Bildungsminister der Regierung Kohl, Jürgen Rüttgers, für das konservative Lager die OECD-Statistik bildungspolitisch adaptiert hat, wird hierzulande die statistische Korrelation zwischen wirtschaftlicher Innovation und formal gemessenem Bildungsniveau der Bevölkerung sehr ernst genommen. Befunde wie die der TIMS-Studie

fallen auf einen fruchtbaren Boden, wobei die Interpretation ganz typisch in die Richtung verbesserter und verstärkter Allgemeinbildung geht. Manchmal hat man den Eindruck, das duale System selbst zähle zu den Beständen, die eine gründliche Modernisierung des Bildungssystems zu überwinden hätte. Für die Berufsbildung scheint prima facie kaum noch Raum in der Reformdiskussion, zumal gegenwärtig seine sozialpolitische Funktion an Interesse verliert, da die Unterdeckung an Ausbildungsplätzen schwindet. Sie führt uns direkt aus dem nationalen Rahmen heraus, in dem bislang dergleichen stattfand.

## **2. Zum EU-Umfeld: Neue Modernisierungsoptionen**

Zunächst sind einige Konvergenzen und Divergenzen im europäischen Vergleich zu beachten. Ich meine damit die Traditionen, die den jeweiligen divergenten Ausgangspunkt der Konvergenzbemühungen markieren. Geht man von den sozusagen bürokratischen Vereinheitlichungen aus, die ja die Grundlage künftiger europäischer Unifikation bilden, ist eine für Deutschland außerordentlich missliche Ausgangslage entstanden: Nur unerfreulich ist die Zuordnung der hieszulande üblichen dualen Qualifikationen zum Niveau II von insgesamt fünf möglichen zu nennen, die die innereuropäische Vergleichbarkeit bei Berufsqualifikationen sichern sollen. Die Niveaus reichen von I, den Un- oder Angelernten, bis zu V, den traditionell vollakademischen Berufen, die es überall in Europa gibt, also Juristen, Mediziner etc. Als diese blamable Zuordnung der Facharbeiter- und Handwerkerqualifikationen anstand, hat die damalige Bundesregierung gegen das Argument, im dualen System mache die eigentliche Lernzeit – gemessen am Schulbesuch – nur ein Fünftel aus, keinen ausreichenden Widerstand geleistet. Die Lernzeit in Industrie und Handwerk – hier wird ja auch gearbeitet – scheint nicht zu zählen, ausschlaggebend bei dem noch geltenden Anerkennungssystem ist allein die Dauer des Schulbesuchs nach dem Alter von 16. Das rührt daher, dass in der Regel der Besuch allgemeinbildender Schulen 10 Jahre dauert und mit 6 Jahren beginnt. Für die beruflichen Qualifikationen, die auf die Allgemeinbildung folgen, zählt dann die Zeit des weiteren Schul- bzw. Universitätsbesuchs. Das duale System ist hierbei nicht vorgesehen, es ist sozusagen hinten runter gefallen. Es gibt übrigens 7 Länder bzw. autonome Regionen, die in Europa duale Berufsbildungsstrukturen besitzen, da hat also nicht nur Deutschland nicht aufgepasst, sondern auch Liechtenstein, Südtirol und Österreich haben die Entscheidung nicht in ihrem Sinne beeinflusst.

Mit Blick auf diesen Entwicklungsstand kann man nur begrüßen, wenn es zu europäischen Berufen kommt. Denn dies setzt ja die Einigung über Inhalte und erzielbare Qualifikationen voraus, zum Beispiel beim „Car-Mechatroniker“. Der künftige Kfz-Mechaniker wird auch der Autoelektriker sein und sollte, einmal abgesehen vom Verständigungsproblem, in jeder europäischen Kfz-Werkstatt einsetzbar sein. Das kann man sich auch in der Bauwirtschaft, in der Sozialpädagogik und natürlich in der Kranken- und Altenpflege vorstellen.

Aber: Europäische Berufsbilder besagen ja noch nichts darüber, wie die festgelegten Qualifikationen vermittelt werden müssen. Um es klar zu sagen, der europäische Car-Mechatroniker muss nicht unbedingt im dualen System ausgebildet werden. Dagegen sprechen die unterschiedlichen Traditionen. Auf diese möchte ich im Folgenden eingehen.

In der Betrachtung der europäischen Berufsbildungssysteme lässt sich ein klares Nord-Süd-Gefälle feststellen, es dürfen andererseits aber auch Traditionen nicht übersehen werden, die mit protestantisch und romanisch-katholisch bezeichnet werden können. In gewisser Weise quer dazu liegt eine dritte Tradition, die angelsächsische.

Bevor ich diese, vielleicht überraschende, Charakterisierung erläutere, möchte ich ein Missverständnis ausräumen, dessen Entstehung ein wenig mit der allseits gefürchteten deutschen Arroganz zu tun hat: Wenn man hierzulande beispielsweise für Portugal feststellt, dass es dort überhaupt kein Berufsbildungssystem und auch kein darauf sich stützendes Berufsprinzip gesellschaftlicher Arbeit gibt, dann stellt sich doch die Frage, wer dort das Brot backt, die Häuser baut und die Stromversorgung aufrechterhält. Wir sollten uns vorsehen, wenn wir in der Rede von Berufsbildungssystemen immer das duale System bzw. die heimische Berufsordnung unterstellen und dies unter der Hand zum Vergleichsmaßstab erklären. Es sollte jedenfalls klar ausgesprochen werden, ob die Rede von Berufsbildungssystemen das Handwerk einschließt oder nicht. Mit anderen Worten, bei uns schließt es das Handwerk ein, aber ein überall existierendes Handwerk mit Ausbildungsfunktion schließt nicht unbedingt ein übergreifendes Berufs- und Ausbildungssystem ein. Der Grund dafür ist ein historischer, er hat mit der ökonomischen und sozialen Industrialisierung zu tun. Daher gibt es in Europa ein Nord-Süd-Gefälle. Die angelsächsische „Sonderrolle“ hängt mit dem Stand der gesellschaftlichen Modernisierung ebenfalls zusammen.

Betrachten wir kurz die drei Traditionen, um dann zur dualen Berufsausbildung zu kommen:

1. Die protestantischen Länder – mit Ausnahme der angelsächsischen – kennen nicht nur Berufsbildungssysteme in staatlicher Verantwortung, also sowohl allgemein- wie berufsbildende Schulen, sondern weisen auch duale Strukturen auf, d.h. Unternehmen sind in mehr oder weniger geregelte Ausbildungswege eingebunden. Den Grad der Ausprägung dualer Strukturen in etwa widerspiegelnd, lässt sich eine Rangfolge benennen: Deutschland, Österreich, Tirol, Luxemburg, Schweiz, Liechtenstein, Dänemark, Niederlande, Norwegen und Schweden. In diesen Ländern spielt die Berufsbildung eine unbestritten wichtige, staatlich und teilweise eben auch privatwirtschaftlich zu organisierende und zu verantwortende Rolle.
2. Die katholischen Länder ermöglichen praktisch keine signifikante Stufung des „Nichts“ an Berufsbildungssystemen – auf die sichtbaren Widersprüche gehe ich noch ein. Es sind: Frankreich, Spanien, Portugal, Italien, Griechenland, Monaco, San Marino und Andorra. Außer der handwerklichen Ausbildung gibt es dort definitiv keine arbeitsmarktintegrativen Berufsbildungssysteme.
3. England, Schottland, Wales, Nordirland und die Republik Irland haben ebenfalls keine Berufsbildungssysteme, allenfalls berufliche Bildungswege für Jugendliche, die älter als 16 Jahre sind und nur wenig Chancen auf Beschäftigung haben. Beispiele dafür sind die GNVQs und NVQs in GB.

Die Unterscheidung nach traditionellen Konfessionen ist hiermit ausgereizt, die ersten Widersprüche werden sichtbar. Schweden und England unterscheiden sich nur gering, auf der gegenüberliegenden Seite ist die Situation in Süditalien, Portugal mit der der irischen Republik auch kaum noch trennscharf aufzulösen.

Um den Widerspruch zu überwinden, muss augenscheinlich neben den konfessionell bezeichneten Traditionen ein weiteres Merkmal hinzugezogen werden: Der Grad der Industrialisierung bzw. Modernisierung. Dieser Grad erhellt im übrigen auch die facettenreiche Rolle, die die überall entwickelte handwerkliche Ausbildung spielt. Hier verläuft nämlich eine Scheidung zwischen zwei Bildungsformen, die ebenfalls charakteristisch

ist und für die Lage in Deutschland künftig noch entscheidender werden wird als sie es schon ist: Gemeint ist das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung.

Mit Blick darauf wird eine gewisse Dynamik sichtbar und vor allem eine – aus meiner Sicht – äußerst fragwürdige Alternative zwischen Berufsausbildung hier und Personalentwicklung da. Sie umfasst und entspricht der angelsächsischen Tradition der Berufsbildung, die einen Sockel möglichst hoher allgemeiner Qualifikation als *general education* vorsieht, um sich aus der eigentlichen Berufsbildung praktisch völlig heraus zu halten. Eine Modernisierung nun wird primär eher den Grundzug der *general education* verstärken und ökonomische Schranken abbauen sowie komplementär mit sozialpolitisch motivierten Maßnahmen der Anomie erzeugenden spezifischen Jugendarbeitslosigkeit zwischen 16 und Mitte 20 begegnen. Aus praktisch technischen (curriculumtechnologischen) Gründen dürfte dabei der eigentlich systemfremde Berufsbezug durch Modularisierung das Mittel der Wahl darstellen. Damit kann man individuelle Förderung bis zur Berufsreife im Sinne von Vermittelbarkeit an Arbeitsmärkten ohne stringente Berufsordnung erzielen, ohne auf Beteiligung von Unternehmen und Betrieben angewiesen zu sein, die mit Sicherheit nicht ihre eingespielten Mechanismen der Personalentwicklung zugunsten einer teuren Systematisierung aufgeben werden. Daher scheint mit folgendes gewiss:

- Die Maßnahmen zur bevölkerungsweiten bildungsstrukturellen Höherqualifikation werden vorberuflich ansetzen und greifen, die daraus resultierenden Paradoxien werden uns in der Form verschärfter Konkurrenz um gute und sichere Jobs auch in Zukunft begleiten. Die Akademisierung dürfte zunehmen, Professionalisierung damit entwicklungspsychologisch auf eine spätere biographische Phase verschoben sein. Damit stabilisiert sich das Milieu für Personalentwicklung und Stammbeschaftsbildung.
- Modularisierung berufsrelevanter und der Altersentwicklung angemessener Inhalte wird die staatliche Antwort auf das konkurrenzbedingte Versagen der verstärkten und ausgedehnten *general education* sein, die keine direkt arbeitsmarktintegrative Kraft besitzt – sonst wäre sie ja nicht „general“. In letzter Konsequenz heißt das natürlich auch, dass die mittels Modularisierung erzielte berufliche Akzentuierung fortgesetzten schulischen Lernens zu keinen direkt verwertbaren beruflichen Qualifikationen führt.



- Modularisierung wird damit Teil der Maßnahmen, die die Übergänge an den beiden Schwellen zum Arbeitsmarkt forcieren sollen. Im Prinzip gibt es in der angelsächsischen Tradition ja nur eine Schwelle, die von der Schule in den Beruf und keine Verschiebung der Form, dass die 1. Schwelle nach der Schule in die Ausbildung führt und die 2. Schwelle nach der Ausbildung in den Beruf folgt. Durch solche dilatorischen Maßnahmen wird natürlich irgendwie eine zweite Schwelle entstehen. Die Schwierigkeit ist nur: Welche weiteren Maßnahmen dann tatsächlich umgesetzt werden, hängt fallweise von der demographischen Entwicklung einschließlich des Problems der Migration ab. Bei zunehmendem Bevölkerungsdruck – womöglich in Koinkidenz mit konjunkturell bedingter Unterbeschäftigung – werden Maßnahmen fällig, die in Zeiten von Arbeitskräftemangel, also Vollbeschäftigung entfallen können. Worauf es also ankommt, ist, dass diese Maßnahmen in Ländern mit entsprechender Tradition keine systemische Qualität erlangen werden, sie bleiben ihrer Natur nach kompensatorisch, sie werden nicht funktional zum Beschäftigungssystem hin ausgebaut, wie das duale System etwa. Wegen ihrer im Kern opportunistischen Funktion sind sie auch nur schwer über ihre Unvermeidlichkeit hinaus zu prognostizieren. Sollte sich so etwas wie eine europäische Sozialpolitik tatsächlich herausbilden, dürfte sie bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ansetzen, die aus ihr folgenden Interventionen werden aber deshalb kein Teil der Industrie- oder Bildungspolitik werden.

Werfen wir vor diesem Hintergrund einen Blick auf die europäischen Staaten:

- Bei schwachem staatlichen Einfluss auf die Berufsbildung nimmt er tendenziell durch *Verschulung* beruflichen Lernens zu. In einem Streben um Wettbewerbsfähigkeit, das im Erfolgsfall die Leistungsfähigkeit der general education erhöht, bleibt zwangsläufig ein wachsender Teil Jugendlicher auf der Strecke. Die als Beantwortung von steigenden Anforderungen an Qualifikationen gemeinte Verbesserung der Bildungssysteme wird zum Teil das Gegenteil dessen produzieren, was beabsichtigt war – uniforme Qualifizierungsmaßnahmen scheitern an ihrer Uniformität, die Systeme produzieren Versorgungsfälle, die durch fortgesetzte Beschulung in der Form der Verwahrung immanent aufgefangen werden müssen. Das kann nur durch

Lernen unterhalb des Niveaus der general education gelingen, die Systeme öffnen sich zur Beruflichkeit eines Lernens, dem sie aber nicht die geeignete – durch Entschulung erzielte – Form geben können.

- Im umgekehrten Fall, dem des starken staatlichen Einflusses auf die Berufsbildung, nimmt er durch Konzentration auf *Allgemeinbildung* eher ab. Der moderne Weg der Qualifikationserhöhung ist insofern ein europäischer (und im Prinzip auch der alte, s.o.), als alle industriell entwickelten Länder vor den gleichen Problemen stehen. Deshalb wird sich auch in Deutschland, wie schon bei Rüttgers, eine Krisenwahrnehmung durchsetzen, die Bildung mit Erziehung gleichsetzt, also auf die konzentriert, die nach Alter und Vermögen in jedem Fall vor dem Abschnitt beruflichen Lernens stehen. Wir sollten also davon ausgehen, dass Doppelqualifikationen, in welcher Konstruktion auch immer, im Prinzip bildungssystematisch nachgeordnet bleiben werden, im schulstrukturellen Sinne immer zu spät kommen.

Freilich sollten wir auch die Ausnahme nicht übersehen, die Deutschland bei der absehbaren Angleichung der Allgemeinbildung an die europäisch verbreitete general education gleichzeitig zu machen gezwungen sein wird, das aus sozialpolitischen Gründen niemand wird abschaffen können. Es sind ja gerade die Paradoxien der Qualifikationserhöhung, die einem solchen System Wert verleihen, solange die Unternehmen daran teilnehmen: Wir haben ein in der Welt einmaliges System verrechtlichter Berufsordnung, dessen Basis die duale Ausbildung liefert. In einem Punkt hat es jedoch dem Druck der general education schon nachgegeben, es interferiert mit diesem durch Polarisierung der Berufsbildung: Die Bedingungen seines Erhalts liegen nicht unbedingt in der Stärke der Berufsbildung, vielmehr in der sozialpolitischen Schwäche der Allgemeinbildung. Das drückt sich in folgender Tendenz aus:

*Berufe für Abiturienten nehmen am einen Ende des dualen Systems zu, am anderen die Verberuflichung von beschäftigungsrelevanten, aber nicht wirklich beruflichen Qualifikationen.*

Ich deute das so: Das duale System ist zumal in seiner korporationistischen Verfasstheit flexibel genug, die Definitionen höherer Berufe – traditionell die der Kaufleute, die mit der Eingangsvoraussetzung des Abiturs die Rolle des dualen Systems in der Dreigliedrigkeit immer schon verhöhnten – nicht nur weiter zuzulassen, sondern die „Abiturientenberu-

fe” auszubauen. Das System spreizt sich auf, ein Zeichen der Vitalität oder des Todeskampfes –, in jedem Fall geht es weiter, allerdings auf Kosten des Prinzips der Beruflichkeit, da werden Jobs, die man anderswo in wenigen Tagen oder Wochen erlernt, in dreijährigen Ausbildungsgängen zu Berufen geadelt – der Status „Beruf“ muss fingiert werden, damit das System sich behaupten kann, es schafft den „Systemgastronomen“ oder den „Automobilkaufmann“, der, weil er kein Verkäufer ist, alles darf, bloß keine Autos verkaufen (er ist ein Spezialist der Zubehörabteilung, seine logistischen Kenntnisse basieren unter anderem auf der Tatsache, dass Leichtmetallfelgen pro Kunde mindestens viermal verkauft werden müssen ...). Ich möchte eine ironische Anregung geben, von der ich hoffe, dass sie weitere Ausführungen erspart: Wie wäre es mit dem „Museumsshopkaufmann“, Fachrichtungen „Schwarzweißdruck“ und „Vierfarbendruck“? Oder mit „Obstkaufmann“, Fachrichtung „Zitronenhandel“ oder „Weihnachtsfrüchte, einschließlich Nußsorten“?

Der – lassen Sie es mich so nennen – „deutsche Weg“ der Modernisierung lässt in einem dualen System wenig Platz, dessen Perfektionierung ein Funktionskriterium hervorbringt, das die Erfassung von Abiturientenberufen bis zu Anlernertätigkeiten zum Systemmerkmal erhebt.

#### *Was wäre also mit Blick auf Doppelqualifikationen zu raten?*

Mit Blick auf die bildungstheoretische Qualität von Doppelqualifikationen empfehle ich, am Prinzip der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung festzuhalten. Es bedarf keines weiteren empirischen Beweises dafür, dass curricular und didaktisch sinnvoll – das heißt vor allem nicht additiv – ausgelegte Bildungsgänge über die mit ihnen verbundenen Mehrbelastungen hinaus im Bildungssystem für eine eigene Qualität stehen, auf die im Interesse jener, die im System purer Allgemeinbildung weniger Chancen haben, als sich ihnen durch Doppelqualifikationen eröffnen, nicht verzichtet werden darf. Nun erfordert aber schon der Titel meines Vortrags „Bildungspolitische Optionen ...“ das Umfeld zu berücksichtigen, in dem Doppelqualifikationen zu stellen wären, wenn an ihnen nennenswert festgehalten werden soll.

Aus den, wie ich denke, ausführlich dargelegten Gründen, machen Doppelqualifikationen in der gegenwärtigen Situation nur Sinn, wenn sie endlich in der Kombination mit der AHR angeboten werden – der DIHT darf nicht mit seiner Ablehnung der BmA das letzte Wort behalten! Das be-

trifft die vermachtete ordnungspolitische Seite, sie zu beeinflussen ist wichtig, aber nicht alles.

Also: Doppelqualifikationen können aussichtsreich am Arbeitsmarkt nur in Kombination mit der AHR verankert werden, das würde zu einer Mobilitätssteigerung der Auszubildenden beitragen und wäre doch mehr als die bloße Vergabe von Studienberechtigungen, die lediglich die Wahl zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium lassen. Damit will ich sagen, dass die Möglichkeiten durch externe Personalentwicklung durch Doppelqualifikationen zunehmen.

Wie aber nun die Marktlage ist, macht es keinen Sinn, Doppelqualifikationen als bloß schulisches Angebot weiterzuführen. Es kommt viel mehr darauf an, solche Bildungsgänge in Kooperation mit Unternehmen als Teil auch der betrieblichen Personalentwicklung zu etablieren. Der für die anderen europäischen Bildungssysteme typische Widerspruch zwischen staatlich und privat verantworteter Bildung und Ausbildung sollte in Deutschland mit Angeboten von Doppelqualifikationen auch im Interesse jener Abiturienten, die ohnehin nur ihr Abitur anstreben, um anschließend eine Berufsausbildung zu beginnen, leichter als anderswo zu schlichten sein. Die Bereitschaft dazu ist vorhanden, es muss ja nicht gleich die Kooperation zu einem Siemens-, IBM- oder VW-Abitur führen, so etwas wäre nicht wünschenswert, aber letztlich auch nicht der Schrecken, den diese Bezeichnungen sofort auslösen – ich empfehle durchaus, über die Beruflichkeit des Abiturs nachzudenken, vor allem möchte ich davon abraten, ausschließlich über Verkürzungen eines Weges zur Studienreife nachzudenken, die ja nicht umsonst den Wortbestandteil „Reife“ mit sich führt. Ein Blick auf die tatsächliche Studierfähigkeit von Abiturienten sollte aufgeschlossen demgegenüber machen, was eine dies ergänzende Berufsausbildung dazu beitragen könnte – sicherlich nicht weniger als das gegenwärtige Abitur in Händen von philologisch ausgebildeten Kursleitern.

Vor allem muss aber die Studienoption wieder qualitativ glaubwürdig werden. Auf Seiten der „Abnehmer“ dürfte dies keine so großen Probleme machen, die Mehrheit von ihnen sieht im Abitur ja ohnehin eine bessere Berufsvorbereitung. Wird also erst einmal im Zusammenarbeit mit einem Betrieb eine Berufsausbildung mit der AHR angeboten, dann hat sich der Berufswunsch ja schon erledigt, die betrieblichen und die individuellen Interessen ließen sich deshalb einfach auf die Studienoption konzentrieren. Nur wer beides hat, steht vor einer Alternative und kann wäh-

len und entscheiden – im Stande erworbener Studienreife sollte auch niemand unter Hinweis auf die pädagogisch immer vermutete latente Unmündigkeit den Jugendlichen diese Situation ersparen. Dass es im Alter zwischen 16 und 19 an der Zeit ist, solche Entscheidungen zu treffen, können die Deutschen von ihren europäischen Nachbarn lernen.

Um die Sache zu Ende zu denken, keine Doppelqualifikation – ob mit oder ohne AHR – kann als isoliertes Konstrukt der Bildungspolitik überleben. Das haben die letzten 20 Jahre gezeigt. Deshalb möchte ich als letzten bildungspolitischen Rat den geben, sich bildungspolitisch nicht nur auf Doppelqualifikationen zu konzentrieren, sondern endlich die Aufgabe anzugehen, einen eigenständigen beruflichen Bildungsweg auszubauen. Dazu liegen mehr als diskussionswürdige Vorschläge aus dem BIBB vor, leider auch auf Eis. Doppelqualifikationen wären als eine Art Y-Modell hervorragend geeignet, die Gabelung zwischen fortgesetzter Allgemeinbildung (einzelqualifizierend) und Einstieg in die Berufsqualifizierung ohne *Optionsverlust* zu gestalten. Das, denke ich, könnte sogar zur Stärke von Doppelqualifikationen werden.

## Literatur

Baumert, J. et. al. (2000). TIMSS III: Dritte internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Opladen.

Blankertz, H. (1986). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Teil 1 u. 2, Soest.

Bremer, R. (1989). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Wie Kollegschüler lernen, Soest.

Bremer, R. (1991). Das konservative Existential der Bildungspolitik. In: Pädagogische Korrespondenz, Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. (Hrsg.), Münster 1991, H. 8, S. 19-27.

Bremer, R. (1996). Modellversuche zu Doppelqualifikationen im schulischen Bereich von 1975 bis 1995. Bildungstheoretische Begründungen und Erfahrungen. In: Bremer, R. Doppelqualifikation und Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, Bielefeld, S. 152-166.

Dauenhauer, E. (1990). Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Materialien zur Bildungsplanung, H. 21, Bonn.

Tenorth, H.-E. (1986). Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim und München.

Zabeck, J. (1987). Gymnasiale Bildung für Studium und Beruf. In: Mitteilungsblatt der Landeselternschaft der Gymnasien in NRW, (Hrsg.), 1987, S. 7-13.



*Harry Neß*

## **Bedingungen der Mobilitätsförderung in doppelt-qualifizierenden Bildungsgängen**

### **1. Erweiterung berufsbiografischer Optionen**

Zunehmend setzt sich in Deutschland ein öffentliches Bewusstsein davon durch, dass die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft auf einigen Gebieten nicht gesichert ist und deshalb umgehend strukturelle Reformen zur Situationsverbesserung erforderlich sind. Exemplarisch begründet wird dies beispielsweise mit den Zahlen

- der Sozialhilfeempfänger (2000: 377000 15-25-jährige Jugendliche)<sup>1</sup>,
- vorzeitig abgebrochenen Ausbildungen (1999: 144545)<sup>2</sup> und nach
- OECD-Daten international vergleichsweise niedrigen Nettoeintrittsquoten von Jugendlichen in ein Universitäts- bzw. Fachhochschulstudium<sup>3</sup>.

Allein in Nordrhein-Westfalen hatte 1999 jeder zweite Betrieb – mit signalisierten Anzeichen für eine gefährdete Wettbewerbsfähigkeit – Probleme, aus Gründen zu geringer Mobilitätsbereitschaft und falscher Qualifikation der Fachkräfte, geeignete Mitarbeiter für sein Unternehmen zu finden.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Reich; Hentschel 2001, S.3.

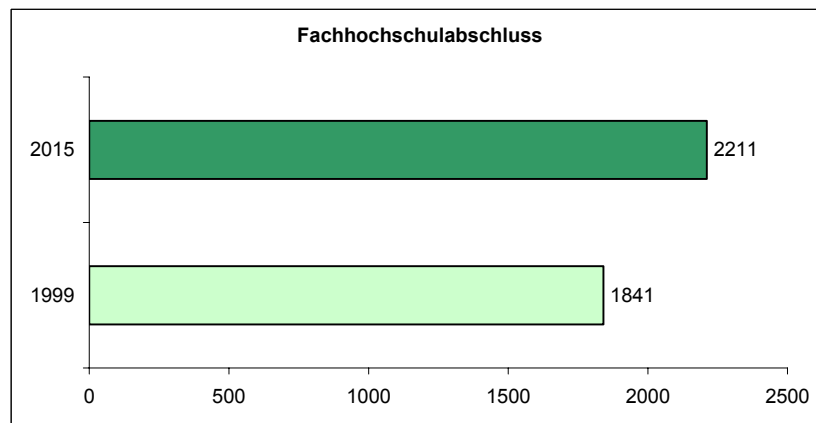
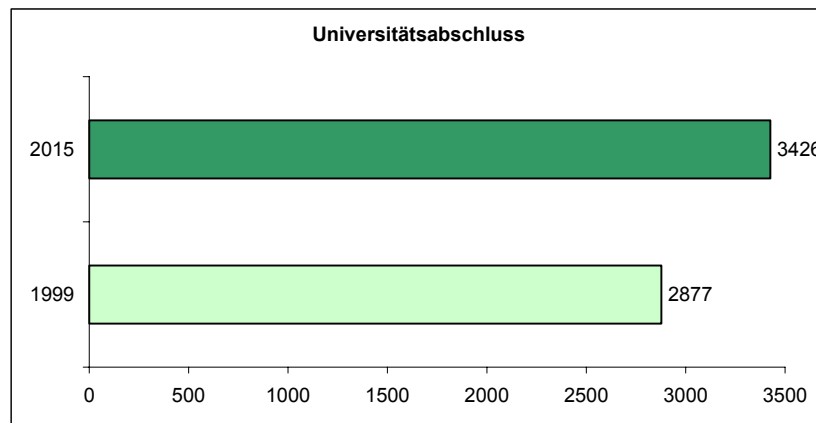
<sup>2</sup> ibv-Nachrichten 2001, S. 2729.

<sup>3</sup> OECD-Veröffentlichung 2000: <http://www.kmk.org/bilder/Folie10.jpg>

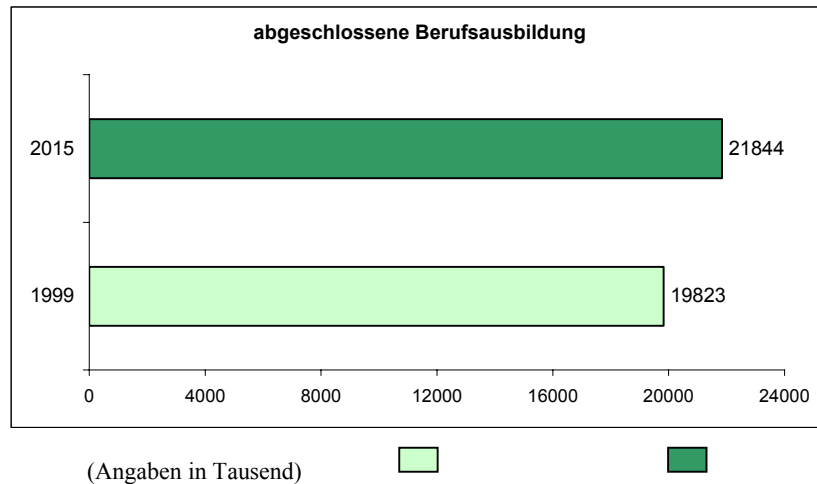
<sup>4</sup> Kutscha 2001, S. 42.



Übersicht 1: Veränderungen der Anteile der Erwerbstätigen mit Universitätsabschluss, Fachhochschulabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung für alle Berufsfelder in den alten Ländern 1999 – 2015<sup>5</sup>



<sup>5</sup> Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2000, S. 93ff.



Quelle: Zukunft von Bildung und Arbeit. Bonn: BLK (Entwurf, 2001), S. 93ff

Dieser Komplex defizitärer Bildungs- und Sozialpolitik konfrontiert mit dem prognostizierten höheren Bedarf an qualifizierten Erwerbspersonen macht deutlich, warum dringend den von der Bund-Länder-Kommission (BLK) abgegebenen Empfehlungen zu folgen ist, für die Bevölkerung

- „den Bildungserfolg zu erhöhen,
- junge Menschen mit schlechteren Startchancen besser zu qualifizieren und Ungelernte nachzuqualifizieren,
- den Bestand an Fachkräften zu sichern und vorhandene Qualifikationen zu erhalten,
- das Angebot an Hochqualifizierten zu erhöhen,
- den Stellenwert der Weiterbildung zu stärken.“<sup>6</sup>

Ein Weg zur Erreichung dieser Ziele in öffentlicher Verantwortung ist eine punktgenauere Unterstützung aller sozialer Schichten durch ein erweitertes schulisches Angebot des Erwerbs von qualifizierteren Sprach-, Medien- und Mobilitätskompetenzen. Besonders scheinen doppeltqualifizierende Bildungswege im Sekundarbereich II diesen Herausforderungen zu

<sup>6</sup> Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2000, S. 7.

entsprechen, die dem Jugendlichen eine Erweiterung der berufsbiografischen Optionen garantieren.<sup>7</sup>

## 2. Forschungsprojekt „Doppelqualifikation und Mobilität“

1997 hatte sich bereits unter den Vorzeichen der diskutierten „europäischen Dimension“ und einer konstatierten Entwicklung zur „kognitiven Gesellschaft“ die Studiengruppe „Allgemeine und berufliche Bildung“ der Europäischen Kommission in ihrer Aktionslinie zur Stärkung europäischer Wettbewerbsfähigkeit und zum Erhalt der Arbeitsplätze dezidiert geäußert, was künftig national bei bildungspolitischen Entscheidungen zu berücksichtigen ist: „Jede allgemeine Bildung muss auch berufsbildende Komponenten vermitteln, jede berufliche Bildung muss auch die Grundkompetenzen der allgemeinen Bildung ausbauen.“<sup>8</sup>

Im Rahmen eines zweijährigen Leonardo-Projekts der Länder Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Österreich und Ungarn wurde für das Forschungsvorhaben diese Positionierung um die Analyse ergänzt, dass die Qualität der Qualifikation als Teil des formalisierten Bildungssystems und gleichzeitig „gesellschaftlicher Gegenstand“<sup>9</sup> in global agierenden Informations- und Kommunikationsgesellschaften nicht nur eine zentrale Funktion für die Verteilung von Lebenschancen, der Möglichkeiten politischer Partizipation und der Öffnung sozial-kultureller Hand-

---

<sup>7</sup> Dies war eine der Thesen des unter Federführung des DIPF und mit den Partnern Institute for Educational Research University of Jyväskylä (Finnland), Cooperativa di Studio e Ricerca Sociale MARCELLA (Italien), Laboratory of Sociology and Education – University of Patras (Griechenland), Oktáv Továbbképző Központ (Ungarn) sowie Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Österreich) durchgeführten Leonardo-Projekts (D/98/1/52119/EA/III.2.a/FPI) „Doppelqualifikation und Mobilität“, dessen Abschlussbericht (Materialband) vom Mai 2001 unter folgender Internetadresse nachzulesen ist:  
[http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung\\_doppelqualifikation.htm](http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung_doppelqualifikation.htm)

<sup>8</sup> Europäische Kommission 1997, S. 84. Die Bemühungen zur Realisierung der bildungspolitischen Forderung einer „Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ haben in Deutschland nicht verhindert, dass bezogen auf die berufliche Stellung des Vaters als Arbeiter der über diese Kategorie sozialisierte Anteil der Studienanfänger sich seit Jahren zwischen 14% und 15% bewegt. Damit bleibt die wissenschaftliche und bildungspolitische Nachdenklichkeit über die Forderung nach mehr „Chancengerechtigkeit“ evident. Vgl.: Roitsch 1999, Beilage, S. B5.; BMBF 2000, S. 192 f.

<sup>9</sup> Europäische Kommission 1997, 84.

lungsspielräume hat, sondern auch in der Erweiterung um Kompetenzen im Bildungsprozess einer der wichtigen Indikatoren für die gesellschaftlichen Zuweisung von Status, Prestige, Einkommen und beruflicher Position ist. Dass in diesen Kontext auch die berufliche Fähigkeit und Bereitschaft zur Flexibilität bzw. Mobilität, also die individuelle Leistungsdisposition der in Bildungsgängen erworbenen extrafunktionalen und innovativen Qualifikationen<sup>10</sup> als ein Beitrag zur stärkeren individuellen Gestaltung des eigenen Lebens von Menschen gehört, war darauf aufbauend die zentrale Arbeitshypothese des Projekts. Ob sich zur Annäherung an dieses Ziel doppeltqualifizierende Bildungswege und ihre Abschlüsse besonders eignen, um über sie die Mobilitätsbereitschaft zu erhöhen, war die bis dahin von der Berufs- und Arbeitsmarktforschung unbeantwortete Fragestellung.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Der Umbruch in den letzten Jahren zu veränderten Qualifikationsanforderungen ist heute fast abgeschlossen. Es lässt sich zunehmend „eine Verlagerung von sogenannten ‘prozeßgebundenen’ zu ‘prozeßunabhängigen’ Qualifikationen konstatieren. (...) ‘Prozeßgebundene’ Qualifikationen meinen [...] solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die stark auf die technischen Erfordernisse eines konkreten Arbeitsprozesses zugeschnitten sind; ‘prozeßunabhängige’ Qualifikationen meinen hingegen allgemeine Wissensvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen wie Umstellungsbereitschaft, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Verantwortung, aber auch technische Intelligenz, technische Sensibilität, Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit.“ (Baethge 1980, S. 483.)

<sup>11</sup> Für diese Fragestellung macht der Internationale Ländervergleich schon für die Suche nach best-practice-Beispielen einen Sinn: „Die doppeltqualifizierenden Ausbildungswege haben eine lange Tradition in Mittel und Ostmitteleuropa (Österreich, Tschechische Republik, Ungarn), aber auch die mehr schulisch orientierten Systeme in Frankreich und Nordeuropa sind hier zu nennen.“ (Lauterbach 2000, VGL, S. 56) „Im Sekundarbereich II werden – abgesehen von den USA und Kanada – den Schülern Angebote an sehr unterschiedlichen Schultypen gemacht. Je nach Neigung und Eignung kann dann in gymnasiale Zweige, die sowohl zur Hochschulreife als auch zu einer beruflichen Erstqualifikation führen, oder in Schultypen übergegangen werden, die eine mehr praxisbezogene berufliche Ausbildung durchführen. Diese äussere Differenzierung beginnt in Dänemark, Griechenland, Italien, Polen, Ungarn, der Tschechischen Republik, Frankreich, Schweden, Rußland, Norwegen, Finnland und Irland nach dem 8. bzw. 9. Schuljahr. Innere Differenzierungen, die zu der vorher kritisch gewürdigten Selektion der Schüler führen, sind in der Oberstufe des Sekundarbereichs I [Collège] in Frankreich und neuerdings in Polen, Ungarn, Rußland und der Tschechischen Republik festzustellen.“

Die gesamte Bandbreite der Schultypen des Sekundarbereichs II, von dem auf die Hochschulreife vorbereitenden Gymnasium bis zur beruflichen Vollzeitschule, die zur Facharbeiterqualifikation führt, findet sich ausgeprägt nur im belgischen, fran-

Um den zum Bildungsziel „Mobilität“ in Beziehung gesetzten doppeltqualifizierenden Bildungsgang für bildungspolitisches Handeln operationalisierbarer und transparenter zu machen, war bei einer Vielzahl der Definitionsangebote begriffliche Klarheit herzustellen. „Doppeltqualifizierend“ werden Bildungsgänge im Sekundarbereich II dann „genannt, wenn sie zu Abschlüssen führen, die einerseits als schulische Abschlüsse zum Eintritt in weiterführende schulische Bildungswege oder in Hochschulstudien berechtigen und andererseits einen Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung oder zumindest einer beruflichen Teilqualifikation ermöglichen, deren Anrechnung auf eine Berufsausbildung durch anerkannte Zertifikate rechtlich gesichert ist.“<sup>12</sup> Wenn der Bildungsgang gleichzeitig, nacheinander oder ineinander vernetzt zum schulischen wie auch zum beruflichen Abschluss führt, so ist er „komplettierend“. Anders ist es bei der „partiellen Doppelqualifikation“<sup>13</sup>, die neben dem schulischen oder beruflichen Abschluss nur eine Teilqualifikation des anderen Bereichs zertifiziert.

Schon 1995 hatten die Länder Bremen und Hamburg im Auftrag des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Befragung aller Bundesländer und strukturierte Auswertung zum „Erwerb der Fachhochschulreife in Verbindung mit einem Berufsausbildungsabschluss als doppeltqualifizierender Abschluss“, also einer Variante doppeltqualifizierender Bildungsgänge, durchgeführt. Sie kamen in ihrem Fazit zu folgenden Ergebnissen:

- „Alle Versuche zeigen, dass eine Verkürzung der Ausbildungszeit mit doppeltqualifizierenden Bildungsgängen möglich ist. (...) Eine

---

zösischen, norwegischen, finnischen, polnischen, tschechischen/slowakischen und ungarischen Sekundarschulwesen.

In Italien und Schweden kann grundsätzlich jeder Zweig zur Hochschulreife führen. Das hat zur Konsequenz, daß die beruflichen Fachrichtungen den Schwerpunkt in der Berufstheorie setzen und berufspraktische Qualifikationen nur in Schweden auf der Ebene der Berufsgrundbildung erlernt werden. In den Ländern mit der Möglichkeit zum Erwerb der Hochschulreife an beruflichen Vollzeitschulen entwickeln sich diese Schultypen oft zu Schulen, die mehr die Vermittlung der Hochschulreife und weniger die berufliche Qualifizierung als Mittelpunkt ihrer Tätigkeit sehen. Dieser Prozeß der Entberuflichung der Curricula ist besonders zu beobachten, wenn die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt keine ausbildungsbezogene Anstellung finden.“ (Baethge, S.59 ff.)

<sup>12</sup> Fingerle 1983, S. 198.

<sup>13</sup> Ebd.

Weiterentwicklung in Richtung voll integrative Modelle könnte u.U. zu noch weiteren Verbesserungen führen.“

- „Die hohe Identifikation, Motivation und Leistungsbereitschaft der Azubis bzw. der Schülerinnen und Schüler weisen auf einen Bedarf nach diesen Bildungsgängen hin, mit denen „auch Studierfähigkeit zu erreichen ist“.
- Ihre curricularen Elemente „sind ein Beitrag zur Begründung der Gleichwertigkeit“ von allgemeiner und beruflicher Bildung und können gleichzeitig als eine „Erhöhung der Effizienz der Ausbildung interpretiert werden“.
- Die neuen Lern- sowie Kooperationsformen zwischen Schule und Betrieb tragen in ihrem Erprobungscharakter „zur Weiterentwicklung des berufsbildenden Systems“ bei.<sup>14</sup>

Die darauf aufbauende KMK-„Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen“ vom 5.6. 1998 fixierte die für die beruflichen Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge bundesweit verbindlichen Standards zum Erwerb der Fachhochschulreife (FHR). Sie gilt ab 2001 und löst die „Vereinbarung von einheitlichen Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über besondere Bildungswege von 1981“<sup>15</sup> ab, in welcher über 300 „Sonderbildungswege“ erfasst waren.

Neben dieser Doppelqualifikation (berufsqualifizierender Abschluss und FHR) ist auch die Verbindung von berufsqualifizierendem Abschluss und allgemeiner Hochschulreife (AHR) rechtlich möglich. Dazu hatte die KMK 1972 eine Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II<sup>16</sup> verabschiedet. In ihr werden die zusätzlichen Auflagen für doppeltqualifizierende Bildungsgänge konkretisiert und die Fachgymnasien/berufsbezogenen Bildungsgänge aufgelistet, die zur allgemeinen Hochschulreife und zu einem beruflichen Abschluss nach Landesrecht führen.

Vollzeitschulischen Bildungsgängen, auch den Formen der Doppelqualifikation, können im beruflichen Schulwesen folgende vier Funktionen zugeschrieben werden:

1. „Pufferfunktion“ tritt bei hohem Lehrstellenmangel in Kraft;

---

<sup>14</sup> Lumpe; Schweitzer 1996.

<sup>15</sup> Kultusministerkonferenz 1998/2001; vgl. Anlage.

<sup>16</sup> Kultusministerkonferenz 1997.

2. „Ergänzungsfunktion“ wird profiliert durch curriculare Zuschnitte, die sich von Ausbildungsberufen des Dualen Systems absetzen;
3. „Durchlässigkeitsfunktion“ erleichtert mehr Chancengerechtigkeit durch den Erwerb von allgemeinbildenden Abschlüssen wie FHR und AHR bei gleichzeitiger beruflicher Qualifizierung oder Teilqualifizierung;
4. „Innovationsfunktion“, da sich vollzeitschulisch didaktisch und methodisch vieles nachprüfbarer erproben lässt, um es später in die duale Ausbildung oder das allgemeinbildende Schulwesen zu implementieren.<sup>17</sup>

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hatte in einem Bericht am 15. März 1999 eine Bestandsaufnahme vollzeitschulischer Bildungsgänge in der beruflichen Bildung und zwei Szenarien „von möglichen Entwicklungen der Zahl der Schüler, die vollzeitschulische Bildungsgänge beruflicher Schulen nachfragen, – in Abhängigkeit von der Ausbildungsplatzsituation im Dualen System“<sup>18</sup> – vorgestellt. Danach werden bei den vollzeitschulischen Bildungsgängen drei Formen unterschieden:

1. die berufsbezogenen Bildungsgänge, die in der Regel einen (höheren) schulischen Bildungsabschluss herbeiführen sollen;
2. Assistentenausbildungen in Berufsfachschulen außerhalb Berufsbildungsgesetz/ Handwerksordnung (BBiG/HwO);
3. Berufsfachschulen nach BBiG/HwO.<sup>19</sup>

Aus den Projektionen des Berichts über das Jahr 2000 hinaus lassen sich veränderte Nachfragetrends von Schülern, Auszubildenden und Studierenden prognostizieren. Anders als beim Ausgangspunkt 1992 dürfte bei einer Fortschreibung des Ausbildungsversorgungsgrades von 1997 in den alten Ländern „die höchste Inanspruchnahme vollzeitschulischer Bildungsangebote 2008“, und zwar eine Steigerung von 407.520 auf 467.513 Absolventen, erreicht sein.<sup>20</sup> Würde der Ausbildungsversorgungsgrad für 1997 in den neuen Ländern fortgeschrieben, so wäre der höchste Bedarf an vollzeitschulischen Bildungsangeboten bis zum Jahr 2000 (von 97.943

---

<sup>17</sup> Hahn 1997, S.34 ff.

<sup>18</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1999, S.1.

<sup>19</sup> Ebd. Diese unter diesem Punkt gefassten Bildungsgänge finden nur Erwähnung in dem Berichtsteil v. 22.2. 1999, S. 12.

<sup>20</sup> Ebd., S.26

auf 132.114 Schüler) zu erwarten. Er läge bei rückläufigen Schülerzahlen im Jahr 2008, „mit 105.356 aber immer noch über denen von 1997“.<sup>21</sup>

Diese Prognosen unterstreichen den Bedarf nach Reformüberlegungen von Bund und Ländern auf dem Feld der Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Bildung, um dem steigenden Bedarf nach vollschulischen Bildungsgängen an beruflichen Schulen gerecht zu werden und die Kosten/Aufwand-Relation im Sekundarbereich II zu optimieren, d.h. das mehrfache Durchlaufen derselben Schulstufe durch Schüler bzw. Auszubildende zu minimieren. Unterstrichen werden diese auf Zukunft gerichteten Überlegungen bezüglich der Projekthypothese u.a. durch eine Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), nach der sich abzeichnet, dass von Berufswechslern mit ausschließlich dualer Ausbildung im Gegensatz zu Absolventen vollschulischer Berufsbildungsangebote nur noch jeder Fünfte „sehr viel“ und „ziemlich viel“ von den erworbenen Qualifikationen verwerten kann.<sup>22</sup>

Kritische Argumente von Akteuren im Bereich beruflicher und allgemeiner Bildung werden vor allem gegenüber einer „kumulativen Bildungsstrategie“ vorgebracht, die additiv doppeltqualifizierend die AHR mit einer anschließenden Berufsausbildung verknüpft, denn – so deren Auffassung – diese bindet „große Kapazitäten im Dualen System“, erhöht nicht die „gesamtwirtschaftliche Fachkräftebasis“, verdrängt Schulabgänger mit der einzigen Ausbildungsoption einer Berufsausbildung und amortisiert sich einzelbetrieblich durch Abwanderung aus dem Fachkräfteberuf und dem Ausbildungsbetrieb nicht.<sup>23</sup>

Besonders fand allerdings die Berufsfachschule (BFS) in den letzten Jahren bei den bildungspolitischen Akteuren erhöhte Aufmerksamkeit. Eine vom BIBB durchgeführte Befragung ihrer Absolventen des Jahrgangs 1998 kam zu folgendem Resümee: Für sie hat die BFS nur eine geringe

---

<sup>21</sup> Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1999, S. 26.

<sup>22</sup> „Erwerbstätige mit einer mehrjährigen Berufsfachschulausbildung können dagegen, wenn sie den Beruf gewechselt haben, noch zu 42 Prozent ihrer Ausbildungskenntnisse gut einsetzen. Ähnlich günstig sieht es bei den Fachschulabsolventen (Meister, Techniker, Betriebswirt etc.) aus. Etwas darunter liegen die Verwertungsmöglichkeiten der im Studium erworbenen Qualifikationen bei Akademikern mit rund 38 Prozent.“ (Hecker 2000, S.16)

<sup>23</sup> Herget 1997, S. 223.



Bedeutung als „Puffer- und Warteschleifenfunktion“, nicht den Status einer zweiten Wahl, mehr Optionen als eine duale Ausbildung, die Funktion einer Ausbildung in Anspruch nehmenden „Moratoriums“, keine Förderung einer einseitigen Bindung im Qualifizierungsprozess, mehr eine „Pilotfunktion“ für die Erprobung neuer Berufe und Bildungsgänge sowie keine minderwertigere „Ersatzfunktion“ für eine in der Region defizitäre Ausbildungsplatzsituation.<sup>24</sup> Damit scheint sich die BFS zumindest bei ihren Schülern bezogen auf die Qualität der Ausbildung als wirkliche Alternative zum Dualen System entwickelt zu haben.

Aber unabhängig davon, welche Art der Doppelqualifikation gewählt wird, sie erweitert vom Subjekt her gedacht in jedem Fall die „Optionalität der Berufswahl“ durch „Brückenqualifikationen“, die über „berufsqualifizierende Mobilität hinaus“ weisen und sich einreihen in „Prozesse des organisierten Lernens, die direkt und unmittelbar auf den nachträglichen Erwerb einer Schulabschlussniveauverbesserung zielen.“<sup>25</sup>

In Deutschland politisch gewollt und bereits rechtlich abgesichert mit dem Arbeitsförderungsgesetz, dem Berufsbildungsgesetz und dem Hochschulrahmengesetz ist die Förderung der Flexibilität zu einem wichtigen Bildungsziel erhoben worden, unter das die gegenseitig sich bedingenden Komponenten beruflicher Substitution und beruflicher Mobilität zu subsumieren sind.<sup>26</sup> „Eine Arbeitskraft ist um so mobiler, je mehr Mobilitätsvorgänge sie gleichzeitig in verschiedenen Dimensionen vollzogen hat bzw. vollziehen kann.“<sup>27</sup> Dies geschieht horizontal bzw. vertikal über einen zu definierenden Zeitraum als Aufstieg und/oder Anpassung<sup>28</sup> zwi-

<sup>24</sup> Feller 2000, S.22.

<sup>25</sup> Friebel 2000, S. 155.

<sup>26</sup> „Bezeichnet berufliche Substitution die Austauschbarkeit beziehungsweise den vollzogenen Austausch verschiedener Arten von Arbeitskräften (zum Beispiel: Schlosser wird durch Mechaniker ausgetauscht) im Hinblick auf einen Arbeitsplatz, so bezieht sich die berufliche Mobilität auf eine Bewegung/Beweglichkeit einer Arbeitskraft zwischen verschiedenen Arbeitsplätzen (zum Beispiel wechselt ein Mechaniker auf einen Arbeitsplatz für Schlosser). Mobilitäts- und Substitutionsprozesse bedingen und realisieren sich gegenseitig.“ (Kaiser 1983, S. 257 f.)

<sup>27</sup> Ebd., S. 260.

<sup>28</sup> Gerhard Kleining weist bei seiner Darstellung sozialer Mobilität auf die Unterscheidung zwischen der „Prestige-Mobilität als Ausdruck der Veränderung von Positionen mit unterschiedlichem sozialen Prestige, das als Anspruch auf materielle Belohnungen gedeutet und verstanden werden kann, zu der „Struktur-Mobilität“ hin, mit der „die Veränderung im sozio-ökonomischen Macht-System“ gemeint ist. (1980, S. 531.)

schen unterschiedlichen Qualifikationen, verschiedenen Berufen und Arbeitsplätzen, u.a. in einem Betrieb, einer Branche, einer Region, einem Land und/oder einem Wirtschaftsraum.

Die bibliographisch-inhaltliche nähere Betrachtung der Beziehung von „Doppelqualifikation und Mobilität“<sup>29</sup> in Deutschland zeigte allerdings das überraschende Ergebnis, dass das von der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung dazu empirisch ermittelte Material nur ansatzweise Aussagen über aufstiegsorientierte, branchenübergreifende oder transnationale Erwerbsverläufe zulässt.<sup>30</sup> Die einzig exakter ermittelte Mobilitätsbereitschaft in den ost- und westdeutschen Bundesländern hat weitgehend mit dem Umbau des industriellen Sektors und dem unterschiedlich hoch zu gewichtenden Problem der faktischen Gefahr von Arbeitslosigkeit zu tun.<sup>31</sup>

Insgesamt ist daraus abgeleitet festzuhalten, dass ein enger Konnex besteht zwischen geringer oder hoher Mobilitätsbereitschaft der Erwerbspersonen und der bekanntermaßen nicht als Konstante zu betrachtenden ökonomischen Situation in den unterschiedlichen Regionen der Bundesrepublik. Da aber nun strukturelle und saisonale Schwankungen der Wirtschaft nur schwer vorhersagbar sind, muss, so die Schlussfolgerung, die Befähigung zur Mobilität, also die Implementierung einer schulisch erworbenen Brückenqualifikation, geradezu präventiv ein Ziel für Reformüberlegungen zur Verhinderung von Arbeitslosigkeit sein. D.h., einschließlich ihrer lokalen, sozialen und berufspädagogischen Dimensionen sind die Begriffe Flexibilität und Mobilität als Teile eines Bildungsbegriffs unter Einbeziehung nationalstaatlicher und arbeitsmarktpolitischer Konzepte in Schulprogrammen und Didaktikkonzepten zu realisieren.

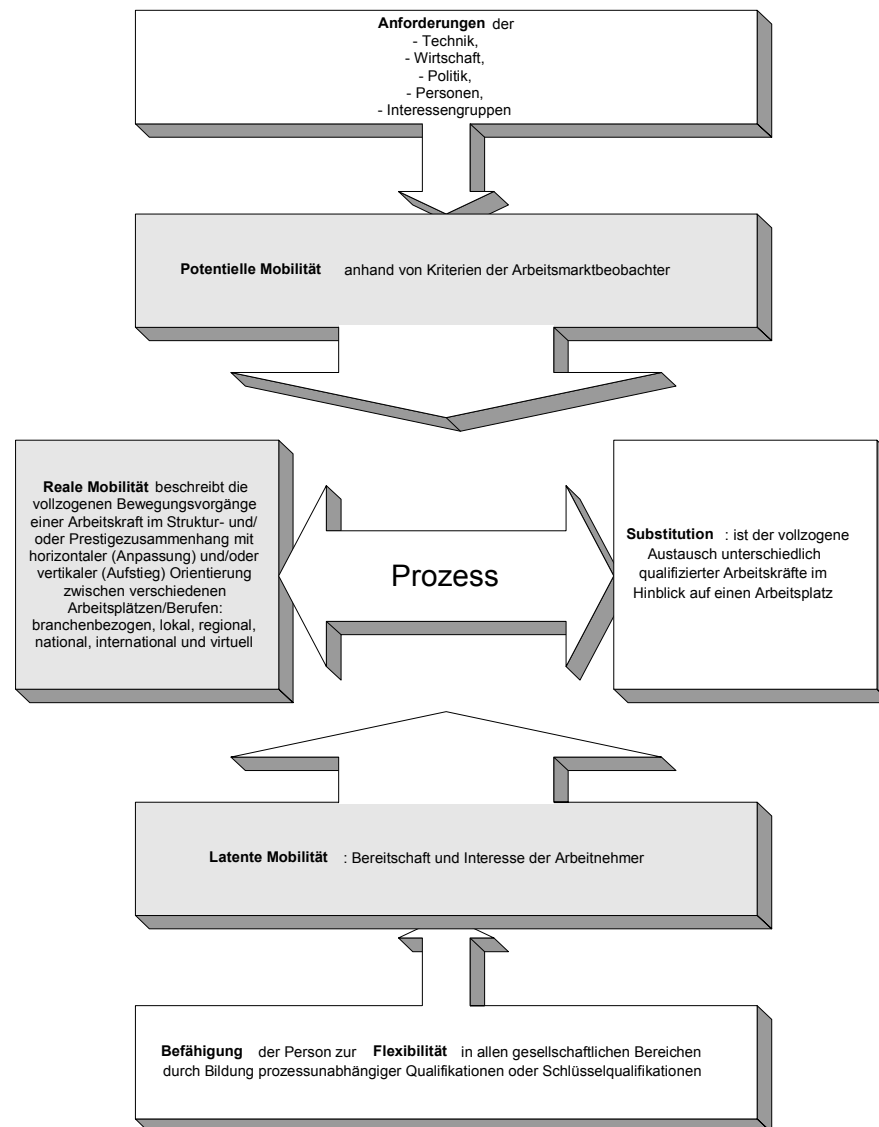
---

<sup>29</sup> Lauterbach / Neß 1999, S. 17-21.

<sup>30</sup> Noch deutlicher allerdings als die nicht hinreichende sozialwissenschaftliche Erfassung von real stattfindenden „räumlich-regionalen“ und „positional-sozialen“ Bewegungsvorgängen ist die mangelhafte Datenbasis bezüglich der allgemeinen bzw. beruflichen Lehrplaninhalte, die in der unterrichtlichen Umsetzung bildungsbiographisch zur beruflichen Mobilitätsfähigkeit bzw. Mobilitätsbereitschaft von Fachkräften beitragen können. Vgl. Schade, S. 58 – 61 u. S. 199-200; Freisl 1994.

<sup>31</sup> Vgl. Jansen 2000.

## Übersicht 2: Mobilität zwischen gesellschaftlicher Anforderung und einer Befähigung zur Flexibilität



Aufgrund dazu fehlender und auch nicht im Rahmen eines zweijährigen LEONARDO-Projekts durchzuführender Langzeitstudien zur Betrachtung „realer Mobilität“ von Absolventen mit doppeltqualifizierendem Abschluss bezog sich die Untersuchung in Deutschland auf die „latente“ und „potenzielle Mobilität“<sup>32</sup> von Schülern, die sich in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der Teilzeit- und Vollzeitform mit dem Abschluss einer FHR und/oder AHR an Berufsschulen befanden. Dabei war nicht immer trennscharf zu erfassen, wie sich jeweils die affektive Dimension (Mobilitätsbereitschaft oder latente Mobilität) und die kognitive Dimension (Mobilitätsfähigkeit oder potenzielle Mobilität) in der beruflich realen Mobilität von Absolventen doppeltqualifizierender Bildungswege konstituiert.<sup>33</sup>

### 3 Bestandsaufnahme ausgewählter Bundesländer

Die Auswertung der von allen Bundesländern zur Verfügung gestellten Materialien machte deutlich, dass von ihnen häufig keine speziellen Daten zu doppeltqualifizierenden Bildungsgängen erfasst werden und in Modell- bzw. Schulversuchen sich nur ansatzweise über Absolventen Angaben zur Anzahl, der sozialen Herkunft und dem späteren Verbleib nach dem Verlassen bzw. Abschluss dieser Bildungsgänge finden lassen.<sup>34</sup> Dennoch konnte aus den von den Landesministerien zur Verfügung

---

<sup>32</sup> Josef Freisl hat in seiner Dissertation dazu eine übernehmbare Begrifflichkeit entwickelt: Die berufliche und räumliche Mobilität auf dem Arbeitsmarkt: eine vergleichende Studie über die Europäische Union und die USA. München 1994. Nach seinen Worten handelt es sich bei der „realisierten Mobilität (...) um vollzogene Wechselvorgänge. (...) Unter latenter Mobilität wird das Interesse bzw. die Bereitschaft der Arbeitnehmer verstanden, unter bestimmten Bedingungen eine berufliche und/oder räumliche Veränderung vorzunehmen. (...) Die potentielle Mobilität ist ein aufgrund durch Kriterien von Arbeitsmarktbeobachtern behauptetes Potential.“ (1994, S. 21)

<sup>33</sup> Vgl. Koll 1986, S. 154 ff.

<sup>34</sup> Die Antworten auf die an die zuständigen Landesministerien gerichteten Fragen zu den doppeltqualifizierenden Bildungswegen wurden in Cluster nach Berufsfeld, Beruf, Schulart, Anzahl der Standorte, Ausbildungszeit in Jahren, Ausbildungsform und Abschluss / Zugangsberechtigung zusammengefasst. Dabei wurden keine Angaben über doppeltqualifizierende Abschlüsse in Fachschulen aufgenommen, da sie eine Variante der beruflichen Weiterbildung darstellen, aber auch keine über studienqualifizierende Bildungsgänge in den Gesundheitsberufen, da sich die Schulen rechtlich und finanziell in einer sehr komplexen bzw. rechtlich z.Zt. sogar in einer ungeklärten Situation befinden.

gestellten Materialien (1.11. 1999) ein Überblick über die Organisationsform doppeltqualifizierender Bildungsgänge in der Bundesrepublik erstellt werden.<sup>35</sup>

Neben den etablierten Assistentenberufen an den Berufsfachschulen wurden und werden andere Formen zur Erlangung der FHR oder der AHR meist als Schul- bzw. Modellversuche praktiziert. Die dafür gewählten Varianten dokumentieren in Abhängigkeit von der Region ein hohes Maß an Heterogenität. So gibt es ganz unterschiedliche Implementierungsversuche in das vorgegebene Bildungssystem durch Kombinationen unterschiedlicher Schulformen und Prüfungsverfahren. Nur teilweise werden die bereits erbrachten Leistungen aus der beruflichen Bildung auch formal für die zu erbringenden lehrplangemäßen Leistungen in der allgemeinen Bildung anerkannt. Umgekehrt stellt sich offensichtlich die Frage weniger, denn es geht bei der Einrichtung dieser Bildungsgänge vor allem darum, für Jugendliche, die einen beruflichen Abschluss anstreben, auch die curricularen und organisatorischen Bedingungen herzustellen, um ihnen die Realisierung eines studienqualifizierenden Abschlusses zu ermöglichen. Die solche Angebote zur Verfügung stellenden Schulen sind u.a. Berufsschulen, Berufskollegs, Oberstufenzentren, Duale Oberschulen, Höhere Handelsschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Fachoberschulen, Berufsfachschulen und Höhere Berufsfachschulen. Daraus lässt sich einerseits ableiten, dass solche doppeltqualifizierenden Angebote vor allem für Berufe angelegt werden, in denen besonders durch die neuen Technologien und Prozesstechniken das abstraktere Theorie- und Problemlösungswissen eine immer größere Bedeutung erhält, was die Ausbildungsinhalte affin zu den allgemeinbildenden Fächern werden lässt und damit die gegenseitige Anerkennung erleichtert.

Andererseits will offensichtlich die regionale Wirtschaft die Attraktivität ihrer Branche oder die einzelner Berufe erhöhen. Z.B. gibt es in vier Bundesländern völlig durchgestufte Verfahren, von der Berufsabschlussprüfung vor der zuständigen Stelle, über die FHR, bis hin zur fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreife, was auf eine enge Kooperation der Wirtschaft mit der Schulverwaltung schließen lässt. In jeweils einem Bundesland engagiert sich besonders das Handwerk für die Berufe in den Bereichen Bekleidung, Betriebsassistent, Gas- und Wasserinstallateur mit der Möglichkeit zum Erwerb der FHR. Wie wenig die von den Tarifpartnern häufig öffentlich vorgebrachten Argumente gegen vollschulische

---

<sup>35</sup> Vgl. [http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung\\_doppelqualifikation.htm](http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung_doppelqualifikation.htm)

Berufsausbildung bei gemeinsamer Interessenlage gelten, wird daran deutlich, dass in 9 Bundesländern im Rahmen des dualen Systems doppelqualifizierende Bildungsgänge möglich sind und in 12 Bundesländern – bei ganz unterschiedlichen Berufen – parallel die Kammerprüfung und die Prüfung zur FHR abgenommen werden.

Da alle doppelqualifizierenden Varianten, mit der Ausnahme in Nordrhein-Westfalen (NRW), bisher nicht zum schulischen Regelsystem der Bundesländer zählten, haben sie im besten Sinne des Wortes eine Pilotfunktion für eine Schulentwicklung, die sich Ziele wie Durchlässigkeit, Attraktivität, optimaler Mitteleinsatz und Chancengerechtigkeit gesetzt hat. Dazu gehört allerdings für die Abnehmer dieser Bildungsgänge, also für die Schüler, Auszubildenden und Studierenden Systemtransparenz und eine empirisch abgesicherte Einschätzung des Übergangs auf den Arbeitsmarkt oder in ein Hochschulstudium. Dies ist momentan in nicht ausreichendem Umfang gegeben, so dass einige Indizien dafür sprechen, dass die bundesweite Vielfalt für eine qualifizierte Bildungsgangentscheidung Unsicherheit bei Bildungsberatern und Jugendlichen gegenüber doppelqualifizierender Bildungsgänge der Sekundarstufe II erzeugt.

Von Ausnahmen abgesehen werden von allen Bundesländern die Chancen auf dem Arbeitsmarkt von Absolventen doppelqualifizierender Bildungswege insgesamt als eher hoch eingeschätzt, wobei die Unternehmen den Jugendlichen den Vorzug geben, die keine vollschulische, sondern die – wenn regional möglich – duale Form gewählt haben. Etwas niedriger auf der vorgegebenen Schätzskala wird die Mobilitätsbereitschaft angenommen. In Kommentaren dazu werden der Bezug zum örtlichen Arbeitsmarkt, zur sozial-kulturellen Attraktivität einer Region, Identifikation mit der Tätigkeit im Beschäftigungssystem und ähnlicher Indikatoren gesehen.

Die zuständigen Ministerien in allen Bundesländern wurden in einem zweiten Durchgang aber auch nach den Gründen für die Einführung und Ausweitung sowie Perspektiven zur Weiterentwicklung doppelqualifizierender Bildungsgänge befragt. Für die weiter ausdifferenziert gesteuerten Interviews von Schulleitungen und strukturierten Fragebögen für Schüler wurden die Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen ausgewählt,<sup>36</sup> da sie zumindest eins der folgenden Kriterien erfüllten:

---

<sup>36</sup> Die Entscheidung für Nordrhein-Westfalen fiel besonders unter dem Aspekt, dass dort ein bildungstheoretischer Ansatz, nämlich der einer Verbindung von allge-

Doppelqualifikation im Regelsystem oder als Schulversuch sowie die integrativen Doppelqualifikation in der Vollzeit- oder Teilzeitform.

Nach der zweiten schriftlichen Befragung aller Bundesländer zum Verhältnis von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen und ihren Auswirkungen auf das Mobilitätsverhalten ihrer Absolventen wurden mit inhaltlich identischen, gesteuerten Interviews Schulleitungen von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter des DIPF in den ausgewählten Bundesländern danach befragt, wie sie den doppeltqualifizierenden Bildungsweg einschätzen und was sie zumindest indirekt über das reale Mobilitätsverhalten wussten bzw. welche Indikatoren für die Förderung eines latenten und/oder potenziellen Mobilitätsverhalten der Absolventen gelten könnten.

Zur Erreichung des Erhebungsziels einer Vergleichbarkeit von Daten wurde das Untersuchungsinteresse vor allem auf Berufsschulen mit ähnlichen Berufsfeldern fokussiert.<sup>37</sup> Auf Empfehlung der zuständigen Länderministerien wurden wegen ihres innovativen Engagements exemplarisch zwei Berufsschulen mit „betriebspragmatischem Ansatz“ in Bayern (Dingolfingen, Ingolstadt), sieben Schulen mit „bildungstheoretischem Ansatz“ in Nordrhein-Westfalen (Düsseldorf, Duisburg (2), Köln, Löhne, Recklinghausen, Wuppertal) und zwei Schulen mit einem aus den alten

---

meiner und beruflicher Bildung, in das Schulsystem des Landes integriert ist. Dagegen fiel die Entscheidung für Bayern aus dem Grund, weil dort ein betriebspragmatischer Ansatz, der einer Nachwuchsrekrutierung von mittlerem Management in drei Grossunternehmen, in Form von dem regulären Bildungssystem angehängten Schul- und Modellversuchen realisiert wird. Thüringen hat aus der Partnerschaft mit Hessen und Rheinland-Pfalz die dort praktizierten Formen der Doppelqualifikation aus Gründen eines schlechten Ausbildungs- und Arbeitsplatzmarktes übernommen.

<sup>37</sup> Folgende Berufe wurden erfasst:

- a) Bayern: Maschinen- und Systemtechniker mit FHR;
- b) Nordrhein-Westfalen: Assistentenberufe für Elektrotechnik mit FHR u. AHR; Elektro-, Konstruktions-, Verkehrs-, Verfahrenstechnik mit FHR und Maschinenbautechnik mit FHR und AHR; Wirtschaft/Verwaltung und Metall mit FHR, Energie-, Elektro- und Datentechnik mit FHR; Elektro-, Informations-, Metall-, Konstruktions- und Fertigungstechnik mit FHR und AHR; Gestaltungstechnik, Elektrotechnik, Datenverarbeitung, Maschinenbautechnik mit FHR und AHR; Betriebsinformatik, Konstruktions- und Fertigungstechnik mit FHR und AHR;
- c) Thüringen: Informations- und Elektrotechnischer Assistent mit FHR und AHR; Gestaltungs- und Elektrotechnischer Assistent mit AHR.

Bundesländern übernommenen „arbeitsmarktorientiertem Ansatz“ (Erfurt, Sonneberg) in Thüringen ausgewählt.

### 3.1 *Einschätzung in Bayern*

Als Gründe für die Einführung des doppelqualifizierenden Bildungsgangs wurden besonders hervorgehoben

- a. das im Vergleich zur dualen Ausbildung oder zu einem rein allgemeinbildenden Bildungsgang breitere Bildungsangebot für leistungstärkere Jugendliche;
- b. die Aufwertung und Steigerung der Attraktivität einer Berufsausbildung im System vergleichbarer Bildungsgänge;
- c. die leichtere Rekrutierungsmöglichkeit besonders qualifizierter Fach- und Führungskräfte für Ausbildungsbetriebe;
- d. die Verkürzung der Schul- und Studienzeiten für erfolgreiche Absolventen.

Eine Ausweitung dieses Bildungsgangs ist aus Sicht der Betriebe dann sinnvoll, wenn sie im Rahmen einer längerfristigen Personalplanung Fach- und Führungskräfte im Ingenieurbereich (ggf. auch im kaufmännischen Bereich) benötigen. Die Fachkräfte sollen neben dem Abschluss einer Fachhochschule auch über einen Berufsabschluss verfügen. Eine generelle Ausweitung der Doppelqualifikation wird nach Auffassung des zuständigen Ministeriums mit Blick auf den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und auch wegen der mit diesem Bildungsweg verbundenen Kosten für den Staat allerdings als nicht notwendig und zweckmäßig erachtet. Auf den Punkt einer Fortschreibungsperspektive gebracht heißt dies: Neu einzurichtende doppelqualifizierende Bildungsgänge mit dem Ziel der Allgemeinen Hochschulreife sind kein bildungspolitisches Anliegen Bayerns.

Die Schulleitungen bestätigen, dass die Jugendlichen aus allen sozialen Schichten kommen und große Leistungssteigerungen gegenüber vergleichbaren Auszubildendengruppen im selben Ausbildungsberuf ohne FHR zeigen. Allerdings sind für sie trotz großer Lernmotivation während der Ausbildung Mathematik und Fremdsprachen die Problemfächer. Abbrüche während der Ausbildung in Teilzeitform und eine Durchfallquote sind marginal, denn die Großunternehmen stellen nach eigenem Auswahlverfahren die Auszubildenden im Rahmen des Dualen Systems ein



und bereiten sie in Lehrwerkstätten auch gezielt auf die Abschlussprüfungen vor. Die Auszubildenden müssen zum Abschluss ihrer Ausbildung eine projektorientierte Arbeit anfertigen.

Verstärkt wird die Möglichkeit eines positiven Abschlussergebnisses durch den ständigen Kontakt zwischen Berufsschule und Betrieb über sogenannte Kooperationslehrer oder die Prüfungsausschüsse. In der Berufsschule werden die allgemeinbildenden Fächer zum größten Teil von Lehrern der Fachoberschule unterrichtet. Die Klassen sind klein und leistungshomogen. Fächerübergreifenden Unterricht und Auslandsaufenthalte gibt es aufgrund des engen unterrichtlichen Zeitrahmens nicht. Ihren Lernstoff müssen die Auszubildenden in drei Jahren anstatt in den für die entsprechenden Ausbildungsberufe im Dualen System regulär geltenden dreieinhalb Jahren bewältigen. Von der Möglichkeit, nach der abgeschlossenen Ausbildung noch eine fachgebundene Hochschulreife zu erwerben, wird nur in Ausnahmefällen Gebrauch gemacht.

Nach abgeschlossener Ausbildung ist die Möglichkeit zur Übernahme im Betrieb so gut wie gesichert. Verstärkt durch bereits familiäre Bindungen zu dem Unternehmen dürfte sich dieser Bildungsgang eher hemmend für ein betriebsüberschreitendes, aber durchaus förderlich für ein innerbetriebliches latentes Mobilitätsverhalten auswirken. Dies gilt vor allem unter der Bedingung, dass es in den jeweiligen Regionen fast keine Arbeitslosigkeit, sondern sogar Zuzüge aus dem Ausland oder aus anderen Regionen in Deutschland gibt.

Dennoch: Mehr als 75% der Absolventen gehen in ein Studium an einer Fachhochschule, meist bleiben sie dabei aber wohnhaft in der Region. Ein starkes Interesse besteht von betrieblicher und Absolventenseite an einem Wirtschaftsingenieurstudium. In wenigen Fällen sind Jugendliche mit Doppelqualifikation sogar zum Studium nach England gegangen.

Grundsätzlich ist zur Beurteilung der potenziellen Mobilität – von den bayerischen Schulstandorten aus gesehen – festzuhalten, dass die Bevölkerung in diesem Umfeld von ihrer Mentalität her sehr stark an den Ort, den Betrieb und die jeweils monostrukturierte Region gebunden ist. Allerdings erwächst unabhängig davon eine flexible Arbeitshaltung bereits aus dem anspruchsvollem Gesamtkonzept des doppeltqualifizierten Bildungsgangs verkoppelt mit dem bei den Auszubildenden zu beobachtenden Leistungswillen.

### 3.2 *Einschätzung in Nordrhein-Westfalen*

Seit dem 1.8.1999 gilt in NRW eine neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung, die die berufsbildenden Schulen und Kollegschulen zusammenführt. Damit wird vom Prinzip her in allen Bildungsgängen des Berufskollegs der Erwerb doppelqualifizierender Abschlüsse möglich. Zum Untersuchungszeitpunkt wurden in über 100 Berufen an ca. 357 Berufsschulen (Berufsfachschulen oder Kollegschulen) doppelqualifizierende Abschlüsse angeboten. Damit ist NRW das Bundesland mit dem am weitesten entwickelten System doppelqualifizierender Bildungsgänge, denn Kammerprüfung oder Berufsabschluss mit FHR ist in fast allen Berufen möglich. Die Erreichung einer AHR mit Berufsabschluss wird für einige Berufe auch vollschulisch angeboten.

- Gründe für die Einführung dieses Bildungsgangs wurden darin gesehen,
- a. berufliche und allgemeine Bildung miteinander zu verbinden,
  - b. eine Qualifikationserweiterung für die Schülerinnen und Schüler zu erreichen,
  - c. den Bezug von theoretischem und praktischem sowie fächerübergreifendem Lernen sicherzustellen,
  - d. die Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern.

Obwohl in diesem Bundesland der doppelqualifizierende Bildungsweg im bundesweiten Vergleich die längste Laufzeit hat und die Einführung von heftigsten politischen Auseinandersetzungen gekennzeichnet war, konnte von den Schulleitungen wenig über Verbleib und Erfolg der Absolventen dieses Bildungsgangs gesagt werden. Dabei ist bemerkenswert, dass es sehr unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, welche Fächer, ob berufliche oder allgemeine, eine latente Mobilität fördern. Die Entscheidung der Jugendlichen und Eltern für einen doppelqualifizierenden Bildungsweg steht fast ausschließlich in engem Zusammenhang mit der Nachfrage des Arbeitsmarktes..

Bei den Auszubildenden in Teilzeitform geschieht die Aufnahme in diesen Bildungsgang bereits durch den abgeschlossenen Ausbildungsvertrag. Auf Fehleinschätzungen der Leistungsfähigkeit und mangelnde Förderung weisen besonders im Teilzeitbereich die Abbrecherquoten von 50 bis 75 Prozent der Auszubildenden hin, die danach an ihrem doppelqualifizierendem Schulort mehrheitlich auch auf keinem anderen Weg mehr eine FHR anstreben. Es liegt die Vermutung nahe, dass hier Schulversagen zeitlich versetzt kaum noch kompensiert wird.

Die Aufnahme der Schüler erfolgt über intensive Beratungsgespräche, so dass etwa die Hälfte der Interessierten letztlich diesen Bildungsgang mit AHR oder FHR in Vollzeitform antritt. Als Teile des Schulprofils erhalten die Lehrer für die Schullaufbahn- und Konfliktberatung von Schülern Deputatstunden. Ca. die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer an den Berufsschulen ist in diesem Bildungsgang eingesetzt. Dadurch wird über den nur teilweisen Einsatz in dieser Schulform eine innerschulische Hierarchisierung der Kollegien verhindert.

Teilweise sind die Schüler in den Vollzeitformen nach der Einschätzung einiger Schulleitungen „Abstiegsgymnasiasten“ und solche, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben. In der doppeltqualifizierenden Teilzeitform werden es wegen der hohen Zeit- und Arbeitsbelastung immer weniger Schüler, so dass manche Schulen diese Form der Doppelqualifikation schon ganz eingestellt haben. Hauptsächlich sind die Ausbilder für diese Form der Doppelqualifikation die regional ansässigen Großbetriebe. Spezielle Fördermaßnahmen für Schüler in Doppelqualifikation gibt es nicht. Es ist sogar zu konstatieren, dass denjenigen in Teilzeitform für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts nicht genügend Zeit von den Betrieben zur Verfügung gestellt wird. Leistungskurse in Mathematik stützen den weiteren Berufs- und Bildungsweg. Kooperation mit den Betrieben läuft von Seiten der Schulen über die zu organisierenden Praktika in der Vollzeitform. Diese Form ist von den Betrieben akzeptiert und sie werben punktuell besonders informationstechnische Assistenten bereits im Praktikum ab. Zusammen genommen spricht diese Beschreibung der Ausbildungswirklichkeit nicht für einen Aufbau latenter Mobilität, sondern eher für eine Sicherheit suchende Immobilität bzw. für ein selbst gewähltes Moratorium der Jugendlichen.

Von den Schulen gibt es kaum organisierte Austausche und Sprachreisen, da eine zu geringe Akzeptanz der Betriebe wegen dem sowieso schon als zu gering empfundenen Praxisanteil gesehen wird. Außerdem gibt es in der Vollzeitform kaum Auslandsaufenthalte, da die Lehrer aus der Sicht der Schulleitungen eine zu hohe Gesamtbelastung haben und die Schüler aus finanziellen Gründen nicht interessiert sind, was die Einschätzung potentieller Mobilität nicht unterstützt. Als erleichternd für die Organisation von Austauschen mit dem Ausland werden bereits vorhandene Kontakte von Betrieben gesehen. Die intensivsten Kontakte, vor allem auch durch Lehreraustausche, gibt es mit den Niederlanden.

In manchen Regionen sind die Jugendlichen nach ihrer Ausbildung drei bis fünf Monate arbeitslos, in manchen gibt es ein Überangebot an Ausbildungsplätzen. Zur Zeit der Untersuchung stellten die Betriebe wieder mehr ein, d.h. sie warben sogar an den Schulen. Meist waren die Abnehmer von Absolventen doppeltqualifizierender Bildungswege die Klein- und Mittelbetriebe in der Region. Es scheint in manchen Branchen sogar so zu sein, dass die Doppelqualifikation die Einfachqualifikation zu verdrängen scheint, da die Möglichkeit einer Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt für den Jugendlichen größer erscheint, der in seiner Persönlichkeit gestärkt ins Berufsleben geht, der nicht fachlich zu einzelbetrieblich orientiert ist und der über mehr Allgemeinbildung verfügt, also insgesamt bessere Bedingungen für Flexibilität hat.

Der Teil der Absolventen, der nicht studiert, macht z.T. noch eine Duale Ausbildung, z.B. verkürzt im kaufmännischen Bereich oder in der Dienstleistungsbranche, in denen zur Ausübung des Berufs ein gewisses technisches und allgemeines Hintergrundwissen gehört. Manche Schüler gehen auch mit der erworbenen FHR über Brückenkurse noch zum Abschluss einer AHR weiter.

Über die reale Mobilität der Absolventen sind aber wie in allen Bundesländern auch in NRW grundsätzlich nur sehr schwer gesicherte Angaben zu machen, denn die meisten Jugendlichen absolvieren nach ihrer Ausbildung erst einmal ihren Wehr- oder Zivildienst. Nach bisherigen Kenntnissen gehen von den Absolventen ca. 90% mit AHR und 70% mit einer FHR gleich nach ihrem Abschluss und dem Wehr- bzw. Zivildienst in ein Studium über. Bei einem sehr guten flächendeckenden Angebot des Tertiärbereichs in diesem Bundesland gehen sie meist auf eine Hochschule in der Heimatregion. Ihr Studienerfolg ist aufgrund ihrer Fachkenntnisse überwiegend größer als der von Abiturienten aus allgemeinbildenden Gymnasien.

Alle befragten Schulleitungen stehen nach eigenen Aussagen uneingeschränkt hinter diesem Bildungsgang und würden ihn jederzeit wieder neu beantragen, da er in ihren Augen u.a. über Allgemeinbildung mehr Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg fördert, vom Prinzip her eine Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung anstrebt, die Schlüsselqualifikationen optimal fördert, fächerübergreifenden Unterricht trotz eingeschränktem Zeitbudget unterstützt und Absolventen über ihn nach ihrem

Berufs- bzw. Studienabschluss sich besser in die betriebliche Realität hineinendenken.

Insgesamt werden die zu vermittelnden Inhalte für gut aufeinander abgestimmt gehalten, der Unterricht erscheint von Art und Umfang den Anforderungen angemessen. Allerdings ist aufgrund der Stundentafeln die inhaltliche und didaktische Gestaltungsmöglichkeit der Schulen für den Bildungsweg mit FHR größer. Vielleicht sollten wegen der Studienberechtigung, so wird angeregt, die Fächer Mathematik und Fremdsprachen verstärkt werden. Als Stütz- und Ausgleichsfächer bei Schwächen in Mathematik gelten Deutsch und Fremdsprachen.

Bei den Jugendlichen ist mit Ausnahme derer, die in diesem Bildungsweg eine Warteschleife sehen, da sie keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, die Entscheidung mit dem Motiv Studienberechtigung sehr bewusst gewählt. Mit einem neuen Lebensabschnitt sehen sie mit unterschiedlicher sozialer Herkunft und oft nicht mehr im Elternhaus wohnend eine Erweiterung der Möglichkeiten für ihre eigene berufliche Zukunft und sogar einen sozialen Aufstieg. Für sie ist die fachliche Ausrichtung interessant. Sie studieren, ergreifen eine Berufstätigkeit oder machen noch eine Ausbildung im Dualen System. Als wichtigste Voraussetzung müssen sie zur Bewältigung dieses Bildungswegs nach Auffassung der Schulleitungen die Unterstützung des Elternhauses und die Fähigkeiten zum abstrakten Denken mitbringen. Ihre Lieblingsfächer sind mehrheitlich Informations- und Datenverarbeitung, Technik mit Praxisbezug sowie berufsbezogener Laborunterricht. Probleme stellen für die Jugendlichen die naturwissenschaftlichen Fächer, Fremdsprachen und Mathematik dar, also gerade auch die Schlüsselqualifikationen fördernden Lernbereiche.

Es gab einen Trend in NRW, nach dem die Absolventen aus der Region mehrheitlich das Arbeitsplatzangebot im Umkreis von 20 bis 30 km wahrnahmen. Absolventen mit FHR blieben bevorzugt in der Region. Die Identifikation in der Ausbildung mit ihrem lokalem Umfeld wird von einem Teil der Schulleitungen u.a. als eine persönliche Etablierung und wichtige Förderungsbedingung neben Fremdsprachenlernen und technischem Wissen für Mobilität gesehen. Darüber hinaus können aber auch folgende Einflüsse die latente Mobilität fördern: z.B. Praktika außerhalb der Wohnregion, Unterricht in berufsbezogenen und wirtschaftskundlichen Fächern, Übersichtlichkeit der Tätigkeitsfelder im Betrieb, Förderung der Muttersprache und der Erwerb kultureller Fähigkeiten.

### 3.3 *Einschätzung in Thüringen*

In 10 Assistentenberufen war es in Thüringen möglich, nach drei Jahren mit dem Berufsabschluss die FHR zu erlangen. Im gestaltungstechnischen, elektrotechnischen und im fremdsprachlichen Bereich konnte in vier Jahren neben dem Berufsabschluss auch die AHR erworben werden. Die FHR in der Berufsschule ist im Dualen System mit dem Berufsabschluss vor einer Kammer gleichzeitig in sieben weiteren Berufen gestattet, wobei einschränkend für Maurer und Zimmerer dies zum Befragungszeitpunkt nur in einem Schulversuch möglich war.

Wie in allen ostdeutschen Bundesländern herrscht auch in Thüringen eine hohe Arbeitslosigkeit, und es gab in der DDR, also vor der deutschen Einheit, den institutionalisierten doppeltqualifizierenden Bildungsgang unter der Bezeichnung „Berufsausbildung mit Abitur“. Über zehn Jahre nach seiner Abschaffung und nun unter arbeitsmarktpolitischen Vorzeichen erfolgte eine Reaktivierung eines doppeltqualifizierenden Bildungsgangs. Als Begründungen dafür wurden die Attraktivitätssteigerung von dualer/schulischer Ausbildung, die Verkürzung der Ausbildungszeiten, integrative Doppelqualifikationen gegenüber additiven Formen sowie das Angebot einer Dienstleistung für Betriebe mit einem höheren Bedarf nach Allgemeinbildung ihrer Mitarbeiter genannt. Ob die vorhandenen Standorte in Thüringen um weitere mit doppeltqualifizierenden Bildungsgängen erweitert werden, machte das zuständige Ministerium vom regionalen Bedarf und dem Vorhandensein von personellen und sächlichen Bedingungen an den dafür in Frage kommenden Schulen abhängig.

Als Vorteil dieser Schulform sieht es eindeutig die günstigeren gesamtgesellschaftlichen Kosten für Ausbildung, da die vorhandenen Ausbildungsressourcen optimierter genutzt werden. Weitere Argumente waren, dass für die Absolventen die Bildungszeit (Ausbildung und Studium) besser strukturiert und die Einarbeitungszeit in den Betrieb über diesen Abschluss verkürzt werden kann. Unterstützung erfahren diese Effekte durch den bildungstheoretischen und didaktischen Zwang an der beruflichen Schule, dass das Lehren und Lernen mit mehr Praxisbezug und fächerübergreifender Gestaltung stattfindet, letztlich, dass eine neue Ausbildungsqualität aus der engeren Zusammenarbeit von Schule und Betrieb entsteht. Für einstellende Unternehmen ist diese andere Schul- und Schülerprofilierung positiv, denn sie können begründet damit rechnen, dass diese Jugendlichen bereits aufgrund ihrer qualifizierteren Rekrutierung

flexibler und aufstiegsorientierter als Absolventen anderer Bildungsgänge sind.

Die Nachfrage nach Schülerplätzen in diesem Bildungsgang ist in Thüringen höher als das Angebot. Dies findet zum einen – so die Argumentation – seinen Grund darin, dass die Jugendlichen unter 18 Jahren sind, für sie das Jugendschutzgesetz gilt und sie deshalb keinen Ausbildungsplatz erhalten; oder weil sie aus dem Gymnasium kommen (50%) und erwarten, besser auf ihr Studium vorbereitet zu werden. Durch den Abschluss einer Doppelqualifikation haben die Absolventen in jedem Fall einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Abschlüssen, was auch noch einmal die Zahl der Interessenten steigen lässt. Problemfächer sind für die aufgenommenen Schüler Fremdsprachen und Mathematik, ihre Lieblingsfächer sind Technik und Unterricht am PC. In den sozial durchmischten Klassen werden die Schüler in ihrem Bildungsziel von den Eltern unterstützt, da teilweise ihr eigener Bildungsweg in der ehemaligen DDR ähnlich war.

Zwischen den doppeltqualifizierenden Bildungsgängen mit FHR oder AHR gab es in diesem Bundesland keinen fließenden Übergang. U.a. aus materiellen Gründen lag die Abbrecherquote bei 50 und die Durchfallquote zwischen 10 und 20 Prozent, was erstens auf die „Pufferfunktion“ bei einem fehlenden Ausbildungsplatzangebot und zweitens auf die fehlenden Fördermaßnahmen der Schulen hinweist. Aufgrund der schlechten finanziellen Situation ihrer Eltern ist die Finanzierung für Auslandsaufenthalte der Schüler schwierig.

Die soziale und materielle Lage in den Regionen erzwingt eine potenzielle und reale Mobilität, denn es herrschen weit über 10 Prozent Arbeitslosigkeit, wenn die Arbeitnehmer nicht in westliche Bundesländer pendeln oder nach ihrem Schulabschluss in eine andere Region umziehen würden. Erst langsam baut sich nach dem ökonomischen Zerfall der ehemaligen DDR-Großbetriebe eine klein- und mittelständische Industrie auf. Da besonders für deren Bedarf an Fachkräften auf der mittleren Leitungsebene die Absolventen doppeltqualifizierender Bildungsgänge angefordert werden, finden fast alle Jugendlichen mit diesem Abschluss eine Anstellung. Ein Teil von ihnen geht weiter auf die Fachschule. Manche machen nach dem Praktikum allerdings auch noch eine duale Ausbildung, was auf die objektive Arbeitsmarktfunktion dieses Bildungsgangs hinweist. Sogar 50 Prozent aus den beruflichen Gymnasien gehen direkt in den Beruf. Für die meisten Schüler ist allerdings das Studium ihr Ziel. Sie sind durch den

technischen Vorlauf auf der Schule vor allem für technische Studiengänge bestens vorbereitet. In manchen Hochschulen werden die in der Berufsschule erworbenen Kenntnisse und Flexibilität fördernden Fähigkeiten auf die im Studium verlangten Praktika angerechnet.

Aber nicht nur unter Gesichtspunkten der größeren Wirtschaftlichkeit und direkter Verwertbarkeit von Bildungsprozessen, sondern auch bildungstheoretisch begründete größere Chancengleichheit der Jugendlichen und Durchlässigkeit des Bildungssystems werden als Argumente für doppeltqualifizierende Bildungsgänge genannt. Besonders für leistungsstärkere Jugendliche

- erfährt in ihnen die Berufsausbildung eine Attraktivitätssteigerung,
- erwächst eine Alternative zum Bildungsgang am Gymnasium und
- wird die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung erhöht.

Andererseits wird die Allgemeinbildung als Schlüsselqualifikation auch in der beruflichen Bildung aufgewertet. Es werden die Chancen eines Zugangs zum Arbeitsmarkt erweitert, die Mobilität und Flexibilität eindeutig verbessert. Die den Jugendlichen bekannten größeren Einsatzchancen im Beruf bewirken bereits im Bildungsprozess selbst ein hohes Maß an Identifikation mit diesen Bildungsgängen, d.h. sie lernen motivierter und zielgerichteter. Unterstützt wird diese Lernhaltung durch eine Entzerrung der sonst auftretenden Prüfungsbelastung.

#### **4. Förderbedingungen der Mobilitätsbereitschaft**

Aus den Aussagen der Schulleitungen in drei Bundesländern wurden in Ergänzung zu den Befragungsergebnissen der zuständigen Ministerien aller Bundesländer folgende, rechtlich zu verankernde Basisbedingungen des Ausbaus doppeltqualifizierender Bildungsgänge und die darin eingelagerten Unterstützungsstrukturen einer Förderung der Mobilitätsbereitschaft und Mobilitätsfähigkeit extrahiert:

##### *A) Rechtlich-organisatorische Bedingungen*

- Aufnahme ins Regelschulsystem;
- Gestaltung fließender Übergänge zwischen den Abschlüssen der Fachhochschulreife und der Allgemeinen Hochschulreife;
- Aufrechterhaltung der Teilzeit- und der Vollzeitform;
- Bildung von kleinen und leistungshomogenen Klassen;



- Beachtung des projektorientierten Arbeitens im Betrieb und im Unterricht;
- Sicherung der Übersichtlichkeit betrieblicher Tätigkeitsfelder;
- Schaffung der Voraussetzungen in zeitlicher und materieller Hinsicht für Auslands- und Sprachreisen;

*B) Inhaltlich-curricularer Rahmen*

- Erweiterung der schulischen Freiräume in den Curricula der Länder;
- Förderung des abstrakten Denkens;
- fachliche Ausrichtung der Schüler nicht nur auf einen Betrieb;
- Angebot von mehr Allgemeinbildung;
- Verbindung der Curricula von gesellschaftlichen und technischen Fächern;
- Verstärkung von Fremdsprachen, naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik;
- Einübung von vorwissenschaftlicher und Präsentation von Projektarbeit;
- Absicherung von technischem, beruflichem und wirtschaftskundlichem Wissen;
- Ausbau kultureller Fähigkeiten;

*C) Personelle Bedingungen*

- Förderung der Kooperation von Lehrerteams für fächerübergreifenden Unterricht;
- Lehrereinsatz nicht nur in einer Schulform;
- zeitliche Unterrichtsentlastung von Lehrern für Planungs-, Kooperations- und Beratungsaufgaben;
- ausführliche Beratungs- und Aufnahmegespräche mit Schülern;

*D) Flankierende Unterstützung*

- mentale Unterstützung der Schüler durch das Elternhaus;
- enge Kontakte zwischen dem Ausbildungspersonal der Betriebe und Berufsschulen;
- Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika außerhalb der Wohnregion;
- Minimierung der Abbrecherquoten durch Stützkurse;
- Nutzung der betrieblichen Auslandskontakte in der Region für transnationale Schüleraustausche;
- Anerkennung von schulischen Leistungen in betrieblicher Ausbildung und im Studium.

Unter diesen zu optimierenden Bedingungen wurde im Verlauf der Untersuchung sehr deutlich, dass integrative Doppelqualifizierung für Jugendliche auch immer mit hoher Doppelbelastung gleichzusetzen ist. Damit ist dieser schulische Bildungsgang – entgegen der eigenen Annahmen im Forschungsprojekt – weniger einer für lern- und leistungsschwächere Schüler, sondern eher geeignet für zukünftig flexiblere und mobilere Facharbeitereliten, die von Verwaltung, Handwerk und Industrie gefordert werden.

### **Literatur**

Baethge, Martin: Qualifikation-Qualifikationsstruktur. In: Wörterbuch der Erziehung (Hrsg.: Christoph Wulf). 5. Aufl., München, Zürich 1980, S. 483.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1999/2000. Bonn 2000.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Bestandsaufnahme zur Entwicklung der vollzeitschulischen Bildungsangebote in der beruflichen Bildung (-K99.14.Drs). Beschlussvorschlag v. 22. 2. 1999. Bonn 1999.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bericht an die Regierungschefs von Bund und Ländern): Zukunft von Bildung und Arbeit – Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015 (Entwurf v. 25.5.2001). Bonn 2001.

Europäische Kommission (Hrsg.). Studiengruppe Allgemeine und berufliche Bildung: Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung (Bericht). Luxemburg 1997.

Feller, Gisela: Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000) 2, S. 17-23.

Fingerle, Karlheinz: Bildungsgänge, doppeltqualifizierende. In: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Hrsg.: Herwig Blankertz). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9, Teil 2. Lexikon. Stuttgart 1983, S. 198.

Freisl, Josef: Die berufliche und räumliche Mobilität auf dem Arbeitsmarkt: eine vergleichende Studie über die Europäische Union und die USA. München 1994.

Friebel, Harry; et al.: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Opladen 2000.

Hahn, Angela: Vollzeitschulen und duales System – Alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen? In: Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler 1997, S. 27-51.

Hecker, Ursula: Berufswechsel – Chancen und Risiken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/2000, S. 12-17.

Herget, Hermann: Berufliche Perspektiven aus Sicht von Abiturienten mit dualen Berufsabschluss. In: Berufsperspektiven mit Lehre. Berichte zur beruflichen Bildung; H. 211. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 1997, S. 219-246.

ibv-Nachrichten, Nr. 34 v. 22.8.2001, S. 2729-2730.

Jansen, Rolf: Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29 (2000) 2, S. 5-10.

Kaiser, Manfred: Flexibilität, berufliche. In: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (Hrsg.: Herwig Blankertz). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9, Teil 2. Lexikon. Stuttgart 1983, S. 257-264.

Kleining, Gerhard: Mobilität. In: Wörterbuch der Erziehung (Hrsg.: Christoph Wulf). 5. Aufl.. München, Zürich 1980. S. 531.

Koll, Hermann Josef: Ambivalenz beruflicher Mobilität. Frankfurt am Main/Bern/New York 1986.

Kultusministerkonferenz-Beschluss, S.Nr. 469.1: Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen v. 5.6.1998.

Kultusministerkonferenz-Beschluss, S.Nr. 469: Vereinbarung von einheitlichen Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über

besondere Bildungswege vom 18.9.1981 i.d.F. vom 14.7.1995 – Anlage nach dem Stand der Fortschreibung vom 15.4.1999

Kultusministerkonferenz-Beschluss, S.Nr. 176: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sek. II vom 7.7.1972 i.d.F. vom 28.2.1997

Kutscha, Günter: Bildungsnotstand – Qualifikationslücke – betriebliches Ausbildungsmarketing. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/2001, S.41-45.

Lauterbach, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichsstruktur im IHBB. In: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Fortsetzungswerk in Loseblattform: Baden-Baden 2000.

Lauterbach, Uwe.; Neß, Harry: Doppelqualifikation: mehr Möglichkeiten beruflicher Mobilität – Zum Forschungsdesign einer systemspezifischen Vergleichsstudie. In: *pilot*, H. 6/1999, S. 17-21.

Lumpe, A.; Schweitzer, J.: Erwerb der Fachhochschulreife mit einem Berufsausbildungsabschluss als doppeltqualifizierender Abschluss. Strukturierte Auswertung der Ländermaterialien: Abschlußbericht für den Schulausschuss der Kultusministerkonferenz. Zeichen d. KMK:B/6/96/S12 Abschl. mit 3 Anlagen, S. 9.

Neß, Harry; Lauterbach, Uwe; Kimmig, Thomas: Doppelqualifikation und Mobilität Abschlussbericht (Materialband in Auszügen) v. Mai 2001. Leonardo-Projekt D/98/1/52119/EA/III.2.a/FPI.: [http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung\\_doppelqualifikation.htm](http://www.dipf.de/projekte/berufsbildung_doppelqualifikation.htm)

OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ – Wesentliche Aussagen der OECD zur Ausgabe 2000 – <http://www.kmk.org/bilder/Folie10.jpg>

Reich, Karl-Heinz; Hentschel, Andrea: Alles Populismus, alles kalter Kaffee? In: Darmstädter Echo v. 22.8. 2001, S.3.

Roitsch, Jutta: Die Illusion der Chancengleichheit. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 117 v. 22.5. 1999, Beilage, S. B5.

Schade, Hans-Joachim: Mobilität, S. 58-61; Flexibilität, S. 199-200. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbronn/Hamburg 1999.



*Heinrich Berthold*

## **Doppelqualifizierende Bildungsgänge aus exemplarischer Sicht des Bundeslandes Hessen**

### **Rahmenbedingungen**

Die Diskussion über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder bei wechselnden Anlässen und unter verschiedenen Gesichtspunkten geführt worden. Ohne die reizvollen bildungspolitischen Diskussionen missen zu wollen, ist es für mich als Vertreter der Bildungsverwaltung aber von vorrangigem Interesse, inwieweit es gelingt, diese Gleichwertigkeitsforderungen in konkreten Schritten umzusetzen und diese in entsprechenden Gesetzen bzw. Verordnungen zu verankern.

Bei der Umsetzung dieser Forderungen wird aber immer wieder schnell deutlich, dass die Spielräume der einzelnen Bundesländer begrenzt sind und Insellösungen deshalb nicht tragfähig sind, weil dann sehr schnell die Frage der gegenseitigen Anerkennung auftaucht und nicht zu verantworten ist, dass in einem Bundesland Bildungsabschlüsse erworben werden, die in den anderen Bundesländern keine Anerkennung finden. Daher verwundert es nicht, dass man bei der Diskussion über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Forderung nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung erst dann sichtbare Erfolge auf breiterer Basis erzielen konnte, als sich die KMK dieser Frage annahm.

Im Dezember 1994 hatten die Kultusministerinnen und Kultusminister in ihrer damaligen Erklärung festgestellt, dass es bei der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Wegen allgemeiner und beruflicher Bildung anerkannten Handlungsbedarf für weitere Verbesserungen gebe und dass Vereinbarungen angestrebt werden sollten, in denen festgelegt wird, welche Abschlüsse allgemeiner und beruflicher Bildungswege auf der Grundlage ihrer Bildungsinhalte, ihres Anspruchsniveaus und der durch sie vermittelten Qualifikationen wechselseitig zu einer Anerkennung im

Sinne weiterer Berechtigungen herangezogen werden können.<sup>1</sup> Im Juni 1997 wurden die Diskussionsergebnisse auf KMK-Ebene als Bericht zur „Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ verabschiedet.<sup>2</sup> Als Eckpunkte eines Konzepts der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung werden in dem Bericht u.a. die Möglichkeiten des Erwerbs des Mittleren Abschlusses und der Fachhochschulreife in Verbindung mit Qualifikationen aus beruflichen Bildungsgängen beschrieben.

Der Bericht greift im Weiteren insbesondere die Frage des Maßstabs auf, mit dem die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gemessen werden kann. Dazu wurde ausgeführt, dass es im Hinblick auf die Studierfähigkeit drei Kompetenzbereiche gibt, die von ausschlaggebender Bedeutung sind:

1. Sprachliche Ausdrucksfähigkeit
2. Verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte
3. Sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen

Es wurde ferner in dem Bericht der KMK festgestellt, dass diese Kompetenzen bei entsprechender curricularer Absicherung und systematischer Ausweisung in einem gewissen Umfang auch in anderen Fächern als in Deutsch, Fremdsprache und Mathematik vermittelt werden können. Über die Frage, ob Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung bedeutet, dass formale Berechtigungen, die der erfolgreiche Besuch einer allgemeinbildenden Schule verleiht, grundsätzlich auch durch Berufsbildung erworben werden können und weniger die Inhalte des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen als Maßstab der Gleichwertigkeit herangezogen werden sollten, konnte kein Konsens zwischen allen Ländern erzielt werden. Die überwiegende Anzahl der Länder war aber, wie der KMK-Bericht dazu ausführt, der Meinung, dass das generell gestiegene Anforderungsniveau einer dualen Ausbildung sowie die damit verbundene Vermittlung von Schlüsselqualifikationen die Gleichstellung von berufsbildenden Abschlüssen mit denen des allgemeinbildenden Schulwesens rechtfertigen. Im Juni 1998 folgte dann der Beschluss der Kultusmi-

---

<sup>1</sup> Siehe Erklärung der Kultusministerkonferenz zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung vom 02.12.1994

<sup>2</sup> Siehe Bericht der Kultusministerkonferenz „Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“, 279. Plenarsitzung am 12./13.06.1997

nisterkonferenzen zur „Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen.“<sup>3</sup>

Im Folgenden möchte ich jetzt beispielhaft darstellen, welche Möglichkeiten für hessische Schülerinnen und Schüler in beruflichen Bildungsgängen bereits bestehen oder im Schuljahr 2001/2002 eingerichtet werden sollen, den Hauptschulabschluss, den Mittleren Abschluss oder die Fachhochschulreife zu erwerben. Bei diesen Betrachtungen werde ich meinen Schwerpunkt wegen der aus hessischer Sicht besonderen Aktualität auf den Erwerb der Fachhochschulreife legen.

### **Doppeltqualifizierende Bildungsgänge in den Beruflichen Schulen**

#### *Erwerb des Hauptschulabschlusses in der Berufsschule:*

Berufsschülerinnen und Berufsschüler, die das Abschlusszeugnis der Berufsschule erwerben, erhalten einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss, wenn sie mindestens das Abgangszeugnis der Klasse 8 einer allgemeinbildenden Schule nachweisen. Jährlich erwerben auf diese Weise knapp 500 hessische Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluss. Bei insgesamt ca. 2.500 Berufsschülern ohne Hauptschulabschluss entspricht das einer Quote von rund 20 %.

#### *Erwerb des Mittleren Abschlusses Berufsschule*

Berufsschülerinnen und Berufsschüler mit Ausbildungsverhältnis erhalten einen dem Mittleren Abschluss gleichwertigen Abschluss zuerkannt, wenn sie

1. den Hauptschulabschluss oder einen gleichwertigen Bildungsstand nachweisen,
2. mindestens fünf Jahre Unterricht in einer Fremdsprache mit befriedigenden Leistungen abgeschlossen haben oder im Verlauf des Berufsschulbesuchs abschließen oder nach Feststellung durch die Schule einen gleichwertigen Bildungsstand nachweisen,

---

<sup>3</sup> Siehe Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i.d.F. vom 09.03.2001 „Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen“



3. einen mindestens 80 Stunden umfassenden Unterricht im Fach Deutsch mit mindestens ausreichenden Leistungen abschließen,
4. im Abschlusszeugnis der Berufsschule einen Gesamtnotendurchschnitt von mindestens 3,0 erreichen und
5. die Abschlussprüfung oder Gesellenprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf von mindestens zweijähriger Ausbildungsdauer bestanden haben.

Jährlich erreichen ungefähr 350 Schülerinnen und Schüler in Hessen auf diese Weise den Mittleren Abschluss. Wenn man diese Zahl in Beziehung setzt zu den Berufsschülerinnen und Berufsschülern, die diesen Abschluss erreichen könnten, nämlich die rund 12.000 Berufsschülerinnen und Berufsschüler, die mit Hauptschulabschluss in die Berufsschule eintreten, erscheint diese Zahl sehr gering (knapp 3 %).

*Zugang zur Fachoberschule über eine Berufsausbildung als zweite Chance: Ein Schritt zur Gleichwertigkeit!*

In Hessen müssen Schüler, die die Fachoberschule besuchen wollen, den Nachweis erbringen, dass sie den Mittleren Abschluss mit mindestens befriedigenden Leistungen in zwei der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch erworben haben und in keinem der Fächer eine Leistung schlechter als ausreichend aufweisen. Den Schülerinnen und Schülern, die diese Leistungen bei Erwerb des Mittleren Abschlusses nicht erfüllt hatten, war bisher der Weg über eine abgeschlossene Berufsausbildung in die Organisationsform B der Fachoberschule verwehrt.

In der seit 01.08 2001 gültigen Verordnung ist diese Regelung geändert worden. Seit diesem Zeitpunkt ist es möglich, ursprünglich mit dem erworbenen Mittleren Abschlusses nicht hinreichende Noten durch ein Abschlusszeugnis der Berufsschule mit einem Notendurchschnitt von mindestens 3,0, bei sechsfacher Gewichtung der Note des berufsbezogenen Unterrichts auszugleichen und damit den Übergang in die Fachoberschule zu erreichen. An dieser Stelle sind wir in unserem Anliegen, eine Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu erreichen, einen wichtigen Schritt vorangekommen.

**Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen (Beschluss der KMK vom 05.06.1998)**

Die Vereinbarung geht davon aus, dass die Absolventen beruflicher Bildungsgänge in Abhängigkeiten von den jeweiligen Bildungszielen, -inhalten sowie ihrer Dauer Studierfähigkeit erlangen können.

Voraussetzungen:

- Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung nach dem Recht des Bundes oder der Länder; die Minstdauer für doppeltqualifizierende Bildungsgänge beträgt drei Jahre
- Abschluss eines mindestens zweijährigen berufsqualifizierenden schulischen Bildungsgangs, bei zweijähriger Dauer in Verbindung mit einem einschlägigen halbjährigen Praktikum bzw. einer zweijährigen Berufstätigkeit oder
- Abschluss einer Fachschule/Fachakademie

Der Erwerb der Fachhochschulreife über einen beruflichen Bildungsgang setzt in diesem Bildungsgang den mittleren Bildungsabschluss voraus. Die Fachhochschulreife wird ausgesprochen, wenn in den einzelnen originären Bildungsgängen die zeitlichen und inhaltlichen Rahmenvorgaben eingehalten werden. Außerdem muss die Erfüllung der in dieser Vereinbarung festgelegten inhaltlichen Standards über eine Prüfung nachgewiesen werden.

Folgende zeitlichen Rahmenvorgaben müssen erfüllt werden:

- |  |                  |
|--|------------------|
| 1. Sprachlicher Bereich  | 240 Stunden      |
| davon müssen jeweils mindestens 80 Stunden auf muttersprachliche Kommunikation/Deutsch und auf eine Fremdsprache entfallen |                  |
| 2. Mathematisch-naturwissenschaftlicher-technischer Bereich  | 240 Stunden      |
| 3. Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich (einschl. wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte)                                | mind. 80 Stunden |

Diese Stunden können jeweils auch im berufsbezogenen Bereich des Berufsschulunterrichts erfüllt werden, wenn es sich um entsprechende Angebote handelt, die in den Lehrplänen ausgewiesen sind.

### *Fachhochschulreife in der Berufsschule*

Aus verschiedenen Gründen beabsichtigen wir in Hessen die Bedingungen für die Erfüllung der in der KMK-Vereinbarung genannten Voraussetzungen weitgehend additiv zu erbringen.

Lediglich im sprachlichen Bereich werden wir 80 Stunden Deutsch und im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich 80 Stunden aus der Stundentafel des Berufsschulunterrichts anrechnen. So handelt es sich bei unserem Konzept weitgehend um eine Addition beruflicher und allgemeiner Bildung. Schulorganisatorische Gründe halten uns bisher davon ab, hier stärker integrativ vorzugehen.

Um die in den Rahmenvorgaben der KMK festgelegten Standards stärker integrativ zu erfüllen, müssten dann grundsätzlich die vorliegenden Lehrpläne der einzelnen Ausbildungsberufe darauf analysiert werden, inwieweit dort Lernfelder vorliegen, die diese Möglichkeiten zulassen. Wenn dann allerdings die möglichen Elemente der Anrechnung sich von Ausbildungsberuf zu Ausbildungsberuf unterscheiden, hätte das zur Folge, dass diese Unterschiede sich auch in dem Umfang des zu vermittelnden Zusatzangebotes wiederfinden und sich hieraus größere organisatorische Probleme bei der Organisation des Zusatzangebotes ergeben würden.

Da wir uns aber in Hessen entschlossen haben, bei den hier in einem Flächenland vorzufindenden Berufsschulstrukturen den Zusatzunterricht berufsübergreifend zu erteilen, weil es sonst nicht möglich ist, vertretbare Lerngruppengrößen zu bilden, werden wir uns auf die Anrechnung der erwähnten 160 Stunden beschränken und damit gegenüber dem regulären Berufsschulunterricht 400 Stunden zusätzlich erteilen müssen.

Wenn man allerdings die zeitlichen Rahmenbedingungen dieser Doppelqualifikation in den drei relevanten Bereichen mit den anderen existierenden Bildungswegen zur Fachhochschulreife vergleicht<sup>4</sup>, so erkennt man dass dieser doppeltqualifizierende Ansatz von der Grundannahme der

---

<sup>4</sup> Siehe Anlage am Ende dieses Beitrags.

Rahmenvorgaben der KMK her deutlich integrative Ansätze aufweist. Diese könnten aber, wie oben ausgeführt, bei dem doppeltqualifizierenden Bildungsgang in der Berufsschule noch weiter ausgebaut werden, wenn man sich über schulorganisatorische Hemmnisse hinwegsetzen würde.

#### *Bisherige hessische Erfahrungen „Berufsschule – Fachhochschulreife“*

Seit dem Jahre 1996 führen wir an den Gewerblichen Schulen in Dillenburg den Schulversuch „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ durch. In diesem Schulversuch erhalten Auszubildende des Berufsfeldes Metalltechnik die Möglichkeit, neben ihrem Berufsschulunterricht an einem Zusatzangebot zum Erwerb der Fachhochschulreife teilzunehmen. Im Durchschnitt der Jahre kann in Dillenburg im Berufsfeld Metalltechnik von einer Jahrgangsbreite von rund 200 Schülern ausgegangen werden. Davon haben im Laufe des Schulversuchs ca. 12 % der Schüler von diesem Zusatzangebot Gebrauch gemacht.

Von diesen Schülern erreichen nach den bisher vorliegenden Erfahrungen und Einschätzungen rund 40 % die Fachhochschulreife. Das bedeutet, dass bei einer Jahrgangsbreite von 200 Schülern 24 Schüler am Zusatzangebot teilnehmen und 10 Schüler die Fachhochschulreife erwerben. Im Rahmen dieses Schulversuchs werden neben dem Berufsschulunterricht von 12 Wochenstunden 760 Stunden zusätzlich erteilt. Das sind 360 Stunden mehr als wir künftig in Form des Zusatzunterrichts erteilen wollen.

Seit dem Jahre 1999 führen wir gemeinsam mit den Ländern Niedersachsen und Sachsen den Modellversuch „Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene dualkooperative Ausbildung in ausgewählten Industriebereichen mit optionaler Fachhochschulreife“ durch. In diesem Modellversuch geht es darum, im Bereich der schulischen Berufsbildung eine Entwicklung nachzuvollziehen, die in modernen Industrieunternehmen eine Veränderung der Arbeitsorganisation mit weitreichenden Folgen für den Einsatz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hervorgerufen hat. In der Ausbildung an den beiden Lernorten Betrieb und Schule bedeutet das eine curriculare Orientierung am Geschäfts- und Arbeitsprozess, wobei gleichzeitig neue Lernformen eingeführt werden müssen. Dabei sollen bei der Verknüpfung der Berufsausbildung mit der Fachhochschulreife solche Kompetenzen vermittelt werden, die die Studierfähigkeit ausmachen. Im

Rahmen dieses Modellversuchs hat noch kein Jahrgang die Fachhochschulreifeprüfung abgelegt. Daher können als Zwischenergebnisse lediglich erste Tendenzen präsentiert werden. Nach bisherigem Stand begannen im Durchschnitt ca. 40 – 50 % der in Frage kommenden Schüler mit dem Zusatzangebot zum Erwerb der Fachhochschulreife. Davon nehmen zur Zeit ca. 75 % der Schüler noch am Unterricht des Zusatzangebots teil. Wenn alle diese Schüler die Prüfung zur Fachhochschulreife bestehen würden, hätten bei dieser Maßnahme ca. 30 % der in Frage kommenden Schüler die Fachhochschulreife erworben.

### **Erwerb der Fachhochschulreife in der Zweijährigen Fachschule**

Die entsprechende Verordnung aus dem Jahre 1995 sah für die Studierenden der Zweijährigen Fachschulen eine Zusatzprüfung zum Erwerb der Fachhochschulreife vor. Voraussetzung für die Zulassung zur Zusatzprüfung war, dass die Studierenden am Zusatzunterricht teilgenommen und in diesen Fächern jeweils ausreichende Leistungen erreicht hatten. Die Zusatzprüfung umfasste im schriftlichen Teil die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Zusätzliche potentielle Prüfungsfächer der mündlichen Prüfung waren die Fächer Deutsch, Politik, Wirtschaft, Recht und Umwelt sowie die im Wahlbereich ausgewiesenen Fächer zum Erwerb der Fachhochschulreife. Eine Befreiung von der mündlichen Prüfung war möglich.

Ab 1998 hatten wir dann folgende Regelung:

Mit Bestehen der Abschlussprüfung wird Studierenden, die bei Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt den Mittleren Abschluss nachweisen, die Fachhochschulreife zuerkannt, wenn sie in den Fächern Deutsch und Englisch mindestens ausreichende Leistungen erreichen.

Ergänzend dazu möchte ich noch auf folgende Regelung hinweisen: Mit der Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt wird Studierenden, die bei Aufnahme in die Zweijährige Fachschule den Hauptschulabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss nachweisen, der Mittlere Abschluss zuerkannt, wenn sie in den Fächern Deutsch und Englisch mindestens ausreichende Leistungen erreichen.

Unter dem Aspekt Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung hatten wir damit einen Stand erreicht, mit dem man sehr zufrieden

sein konnte. Wir hatten damit folgende Möglichkeit: Ein Studierender mit Hauptschulabschluss konnte bei entsprechenden Leistungen nach zweijährigem Fachschulbesuch ohne besondere Zusatzangebote und Zusatzprüfungen den Abschluss als Techniker oder Betriebswirt erreichen und zusätzlich die Fachhochschulreife erwerben.

Diese Regelung können wir leider nicht aufrechterhalten, da diese an hessischen Fachschulen erworbene Fachhochschulreife von außerhalb Hessens gelegenen Fachhochschulen nicht anerkannt wird. Es war leider nicht möglich, diese hessische Regelung auf der KMK-Ebene durchzusetzen, so dass wir uns gezwungen sehen, die hessische Regelung zu überarbeiten. Nach jetzigem Stand beabsichtigen wir, wie folgt vorzugehen:

„Falls neben dem Fachschulabschluss die Fachhochschulreife angestrebt wird, ist im Wahlpflichtbereich an dem Unterricht zur Vermittlung erweiterter Lerninhalte zum Erwerb der Fachhochschulreife teilzunehmen und eine zusätzliche schriftliche Prüfung in Mathematik oder Englisch abzulegen. Der Nachweis der geforderten Standards in den jeweils anderen Bereichen soll durch kontinuierliche Leistungsnachweise erbracht werden können, wie die KMK-Vereinbarung das zulässt.“

Für die meisten Fachrichtungen haben wir ein Zusatzangebot von 80 Stunden Mathematik vorgesehen (Beispiel: Fachrichtung Betriebswirtschaft), da die Mindestanforderungen für den sprachlichen Bereich mit insgesamt 160 Stunden Deutsch und 200 Stunden Englisch im Aufgabengebiet „Sprache und Kommunikation“ abgedeckt sind. Die Mindestanforderungen für den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich sind in allen Fachrichtungen durch das Aufgabengebiet „Gesellschaft und Umwelt“ erfüllt.

In den Fachrichtungen, in denen die Mindestanforderungen in dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich in den beruflich orientierten Lernbereichen I und II erfüllt sind, wird in einigen Fällen das Fach Englisch als berufsbezogenes Englisch anstelle des Faches Mathematik vorgesehen (Beispiel Chemietechnik).“

### **Erwerb der Fachhochschulreife in der Zweijährigen Berufsfachschule, die auf dem Mittleren Abschluss aufbaut (Assistentenausbildung)**

Hier finden wir die Kombination „Schulischer Berufsabschluss“ und „Erwerb der Fachhochschulreife“ vor. Die Schülerinnen und Schüler dieser Schulform können die Fachhochschulreife erwerben, wenn sie

1. die Abschlussprüfung der zweijährigen Berufsfachschulen, die auf einem Mittleren Abschluss aufbauen, bestanden haben und
2. am Zusatzangebot zur Erlangung der Fachhochschulreife mit Erfolg teilgenommen und die Zusatzprüfung bestanden haben sowie eine
3. ausreichende berufliche Tätigkeit im Sinne der Verordnung nachweisen.

Bei dieser Doppelqualifikation gehen wir wieder weitgehend den additiven Weg und ergänzen den originären Bildungsgang zur „Assistentenausbildung“ um ein Zusatzangebot, damit die Anforderungen der KMK-Vereinbarung erfüllt werden. In allen Fachrichtungen werden insgesamt höchstens 240 Std. abhängig von dem Profil im berufsbezogenen Bereich in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Politik/Wirtschaft bzw. Physik, Chemie oder Biologie angeboten.

Als Prüfungsfächer für die Zusatzprüfung sind in der schriftlichen Prüfung die Fächer Deutsch und Fremdsprache sowie der Bereich Mathematik-Naturwissenschaft-Technik vorgesehen. In einem Bereich kann die schriftliche Prüfung durch eine schriftliche Facharbeit mit anschließender Präsentation ersetzt werden. Eine mündliche Prüfung kann in den Bereichen durchgeführt werden, in denen das Ergebnis der schriftlichen Vorprüfung von den Vornoten abweicht.

Der Nachweis ausreichender beruflicher Tätigkeit kann erbracht werden durch:

1. die Abschlussprüfung in einem anerkannten einschlägigem Ausbildungsberuf oder
2. eine Laufbahnprüfung im öffentlichen Dienst
3. eine mindestens zweijährige einschlägige Berufstätigkeit
4. eine mindestens halbjährige ununterbrochene einschlägige Praktikantentätigkeit in einem anerkannten Praktikantenbetrieb oder in der öffentlichen Verwaltung

### **Doppeltqualifizierende Bildungsgänge am Beruflichen Gymnasium und in der Gymnasialen Oberstufe**

An den Gymnasialen Oberstufen und Beruflichen Gymnasien können im Anschluss an den Erwerb der Hochschulreife einjährige berufliche Bildungsgänge eingerichtet werden, die mit der Prüfung zur staatlich geprüften Assistentin oder zum staatlich geprüften Assistenten abschließen. In den Bildungsgang kann aufgenommen werden, wer die Abiturprüfung bestanden und bestimmte Belegverpflichtungen erfüllt hat. Mit rund fünfzig Absolventen pro Jahrgang ist die Nachfrage nach diesem Bildungsgang in Hessen aber äußerst gering. Offensichtlich ist es für Abiturientinnen und Abiturienten weniger attraktiv, im Anschluss an ihren schulischen Abschluss eine vollzeitschulische Berufsausbildung anzuschließen. Solange es noch möglich war, diese Doppelqualifikation parallel zur Hochschulreife (ohne ein zusätzliches Jahr) zu erwerben, war die Nachfrage deutlich höher.

### **Duale Studiengänge – ein Modell der Zukunft?**

In der Bundesrepublik Deutschland bieten zunehmend Fachhochschulen ein kooperatives duales Studium an. Bei diesem Studiengang werden qualifizierte Jugendliche praktisch in einem Ausbildungsbetrieb und theoretisch in der Fachhochschule sowie evtl. in der Berufsschule<sup>5</sup> ausgebildet. Die fachpraktische Ausbildung findet über 2,5 Jahre an drei Tagen pro Woche in sogenannten Partnerunternehmen der Fachhochschulen statt. An zwei Tagen pro Woche wird während dieser 2,5 Jahre die Fachhochschule bzw. die Berufsschule besucht. Nach fünf Semestern wird die Abschlussprüfung der IHK bzw. der HWK und das Vordiplom der Fachhochschule abgelegt. Das Studium an der Fachhochschule wird in fünf weiteren Semestern fortgesetzt. In der vorlesungsfreien Zeit sind die Studenten weiterhin im Partnerunternehmen tätig. Nach dann insgesamt zehn Semestern wird das kooperative duale Studium mit der Diplomprüfung abgeschlossen.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die Einführung dieser doppeltqualifizierenden Bildungsgänge auf das grundständige duale System auswirken wird. Wenn aber zur Zeit verstärkt duale Studiengänge eingerichtet werden, so ist das für mich ein Indikator dafür, dass hier insbesondere auch

---

<sup>5</sup> Bei Abschluss eines Ausbildungsvertrages gemäß BbIG.



das Beschäftigungssystem den Wert der grundständigen beruflichen Bildung zum Erwerb bestimmter Kompetenzen (wieder) schätzen gelernt hat.

### **Mögliche Auswirkungen doppeltqualifizierender Bildungsgänge auf die grenzüberschreitende Mobilität**

Die Förderung der Mobilität der erwerbstätigen Bevölkerung in Europa ist bereits gegenwärtig ein sehr wichtiges Ziel der EU-Politik. Die Grundlagen für die Erreichung dieses Ziels müssen bereits intensiv in der beruflichen Erstausbildung gelegt werden.

Es muss dabei gefragt werden, welches die Haupthindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität sind und auf welche Weise diese überwunden werden können. Dabei sollen in diesem Beitrag nur die Möglichkeiten der beruflichen Schulen zur Vermittlung einer sogenannten „Europaqualifikation“ kurz betrachtet werden. Andere relevante Bereiche, wie zum Beispiel die gegenseitige Transparenz und Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen sowie weitere sozioökonomische Ursachen müssen aus Zeitgründen ausgeklammert werden. Zur Problematik der gegenseitigen Transparenz von Bildungsabschlüssen sei allerdings kurz angemerkt, dass vorgesehen ist, alle Abschlusszeugnisse der Berufsschule, um Erläuterungen des dualen Bildungsabschlusses in englischer und französischer Sprache zu ergänzen. Als ein wesentlicher Faktor für mangelnde Mobilität erweisen sich in den meisten Fällen die fehlende Fremdsprachenkompetenz und/oder die mangelnde Kenntnis der Kultur-, Lebens- und Arbeitswelt des potentiellen Aufnahmelandes.

Bei den folgenden Betrachtungen zum Abbau von Hindernissen für grenzüberschreitende Mobilität möchte ich mich exemplarisch auf die Doppelqualifikation „Berufliche Erstausbildung“ (Berufsschule) und „Fachhochschulreife“ beschränken. Mit dem gerade vorgelegten hessischen Lehrplan zum Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule können bereits im regulären Berufsschulunterricht erste Grundlagen für eine berufsorientierte Fremdsprache gelegt werden. Die hessische Rahmenstundentafel für die Berufsschule bietet die Möglichkeit, im Pflichtbereich 80 Stunden für die Fremdsprachen vorzusehen.

Neben dieser Möglichkeit, Fremdsprachenunterricht zu erteilen, sei auch darauf hingewiesen, dass in den Lehrplänen für den berufsbezogenen Un-

terrichtet in einer zunehmenden Zahl von Ausbildungsberufen Fremdsprachenunterricht als Teil des berufsbezogenen Unterrichts überwiegend integrativ im Umfang von 40 Stunden aufgenommen worden ist (zum Beispiel Mechatroniker und zahlreiche kaufmännische Berufe).

Ein doppeltqualifizierender Bildungsgang bietet jetzt die zusätzliche Möglichkeit, die im Rahmen des Berufsschulunterrichts angebotene Fremdsprache innerhalb der hier zur Verfügung stehenden 160 Stunden zu vertiefen oder auch eine weitere Fremdsprache anzubieten, die ebenfalls berufsorientiert betrieben werden kann. Daneben ist aber auch die Möglichkeit gegeben, fremdsprachlich in die Kultur-, Lebens- und Arbeitswelt der entsprechenden Aufnahmeländer einzuführen.

Insgesamt gesehen wird deutlich, dass doppeltqualifizierende Bildungsgänge neben der Vermittlung höherqualifizierender allgemeinbildender Abschlüsse mit den zusätzlich zur Verfügung stehenden Stunden eine hervorragende Möglichkeit bieten, „Europaqualifikationen“ (z.B. Fremdsprachenkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Einführung in die ausländische Kultur-, Lebens- und Arbeitswelt) zu vermitteln. Diese Einführung in die ausländische Kultur-, Lebens- und Arbeitswelt sollte allerdings unbedingt durch ein entsprechendes Praktikum vertieft werden. Leider sind diese Auslandspraktika im dualen System noch relativ wenig verbreitet. Viele dieser Initiativen scheitern wegen der schwierigen Rahmenbedingungen. Um von der Seite der Berufsschule her diese Aktivitäten zu erleichtern, werden wir in der neuen Verordnung zur Berufsschule hier eine Ausdehnung der Beurlaubungsmöglichkeiten für Auslandspraktika aufnehmen.

Hier halte ich allerdings unbedingt weitere differenziertere Untersuchungen für notwendig, um detailliertere Erkenntnisse über die Konkretisierung dieser „Europaqualifikation“ zu gewinnen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen könnten dann bei der Fortschreibung unserer Lehrpläne und bei der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden.

### **Perspektiven und Ausblick**

Es ist festzustellen, dass bisher die Diskussion über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in erster Linie von Vertretern der beruflichen Bildung offensiv geführt wird. In jüngster Zeit haben wir

in Hessen eine Diskussion geführt, die für die Betrachtung der hier zu behandelnden Thematik durchaus von Interesse ist. Es ging nach dem Verzicht auf die Arbeitslehre an Gymnasien um die Verankerung von ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe I, insbesondere im gymnasialen Bildungsgang. Von den Wirtschaftsverbänden wurde vehement eine Verankerung der ökonomischen Bildung als eigenständigem Fach im Fächerkanon des Gymnasiums gefordert. Es setzte eine Diskussion ein, in der der allgemeine Bildungsgehalt der ökonomischen Bildung intensiver diskutiert und zum Teil in Frage gestellt wurde. Es ergab sich dann eine Lösung, die vorsieht, dass im Fach Sozialkunde als dem Leitfach der ökonomischen Bildung gewisse ökonomische Inhalte wie „Wirtschaften im privaten Haushalt“, „Kaufen und verkaufen“, „Ökonomie und Arbeitswelt“ sowie „internationale Wirtschaftsbeziehungen“ in den Jahrgangsstufen 7 – 10 zu behandeln sind. Die ökonomische Bildung an hessischen Schulen soll nicht mit Klasse 10 abgeschlossen sein. Auch in der gymnasialen Oberstufe sollen ökonomische Themen in den Lehrplänen verbindlich verankert sein.

Wie ich einleitend bei den Rahmenbedingungen anmerkte, verengt sich die Diskussion über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, insbesondere auch mit Vertretern der allgemeinbildenden Schulen, schnell auf die inhaltliche Dimension. Gerade auch unter dem Eindruck der Ergebnisse der TIMS-Studie sollte diese Haltung überdacht und aus meiner Sicht aufgegeben werden. Bei allen aufgedeckten methodischen Unzulänglichkeiten der TIMS-Studie ist aber doch grundsätzlich für die Arbeit in deutschen Schulen deutlich geworden: Unseren Schülerinnen und Schülern fehlen im Vergleich mit den Staaten, die bei dieser Studie besser abgeschnitten haben, weniger die Inhalte, sondern es fehlen ihnen die notwendigen Problemlösungskompetenzen.

Vor diesem Hintergrund sollte stärker eine aktuelle Diskussion über den Begriff „Studierfähigkeit“ und auch „Berufsfähigkeit“ geführt werden. Ich halte es erforderlich, dass die Fachhochschulen und Hochschulen den Begriff „Studierfähigkeit“ aus ihrer Perspektive aktuell definieren und konkretisieren. In einem zweiten Schritt wäre zu analysieren, welche dieser für die Studierfähigkeit notwendigen Kompetenzen (nicht: Inhalte) in den beruflichen Bildungsgängen bereits integrativ vermittelt werden und welche fehlenden Kompetenzen (nicht: Inhalte) für die so definierte Studierfähigkeit ergänzend angeboten werden müssen.

Dabei ist aus der Sicht der beruflichen Bildung zu berücksichtigen, dass die zunehmende Theoretisierung immer mehr Möglichkeiten bietet, studienrelevante Inhalte zu vermitteln. Von großer Bedeutung ist aus meiner Sicht auch, dass durch die didaktisch-methodische Neuorientierung der beruflichen Bildung hin zur projektorientierten Handlungsorientierung das Methodenlernen enorm an Bedeutung gewonnen hat und damit viele zusätzliche Möglichkeiten zur Vermittlung der für die Studierfähigkeit so wichtigen extrafunktionalen Qualifikationen gegeben sind. Erfahrungswissen und Reflexionswissen sind immer weniger voneinander zu trennen. Eine Abgrenzung zwischen wissenschaftsbezogenen und nichtwissenschaftsbezogenen Qualifikationen, die sich früher vornehmen ließ, wird immer schwieriger.

Wenn man Studierfähigkeit definieren will, kann man nicht länger ausschließlich die wissenschaftspropädeutische Bildung des Gymnasiums im Blick haben und der nichtwissenschaftsbezogenen betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung nur wenig Beachtung schenken. Versucht man Studierfähigkeit über die tatsächlichen Anforderungen der Realsituation Hochschule zu definieren, dann trägt berufliche Bildung gewiss auf vielfältige Weise zur Vermittlung von sogenannten extrafunktionalen Qualifikationen bei.

Wenn die Fachhochschulen und Hochschulen in der Bundesrepublik darüber klagen, dass ein großer Teil ihrer Studentinnen und Studenten nicht als studierfähig angesehen wird, muss es Ursachen dafür geben, denen nachgegangen werden sollte. Bei der Diskussion dieser Fragen sollte allerdings auch beachtet werden, dass die für ein Studium notwendigen extrafunktionalen Qualifikationen auch von Beginn des Studiums erfolgreich eingesetzt werden können. Mangelnde Studierfähigkeit heißt für mich nicht unbedingt, dass Anfangssemester an den hohen Anfangshürden scheitern, wenn durch teilweise wenig anwendungs- und problembezogene formale Übungen und Leistungstests eine starke Selektion vorgenommen wird.

Abschließend möchte ich anmerken, dass ich unter Berücksichtigung all der von mir aufgezeigten Zusammenhänge gewisse Chancen sehe, dass in der Diskussion um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – insbesondere auch auf europäischer Ebene – perspektivisch die berufliche Bildung weiter aufholt. Diesen Prozess sollten die Repräsentanten der beruflichen Bildung durch offensive Vertretung ihrer Positionen wirkungsvoll unterstützen.

## **Anlage**

### **Stundenumfang zur Vermittlung der Fachhochschulreife**

Vergleich der zeitlichen Rahmenbedingungen in der Berufsschule (Zusatzangebot) und der Fachoberschule

#### *Sprachlicher Bereich*

Berufsschule (Zusatzangebot)	240 Stunden
FOS A (2 Jahre)	480 Stunden
FOS B (Berufsausbildung + 1 Jahr)	320 Stunden

#### *Mathematisch-naturwissenschaftlich- technischer Bereich*

Berufsschule (Zusatzangebot)	240 Stunden
FOS A (2 Jahre)	400 Stunden
FOS B (Berufsausbildung + 1 Jahr)	320 Stunden

#### *Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich*

Berufsschule (Zusatzangebot)	80 Stunden
FOS A (2 Jahre)	120 Stunden
FOS B (Berufsausbildung + 1 Jahr)	80 Stunden

*Johannes Miethner*

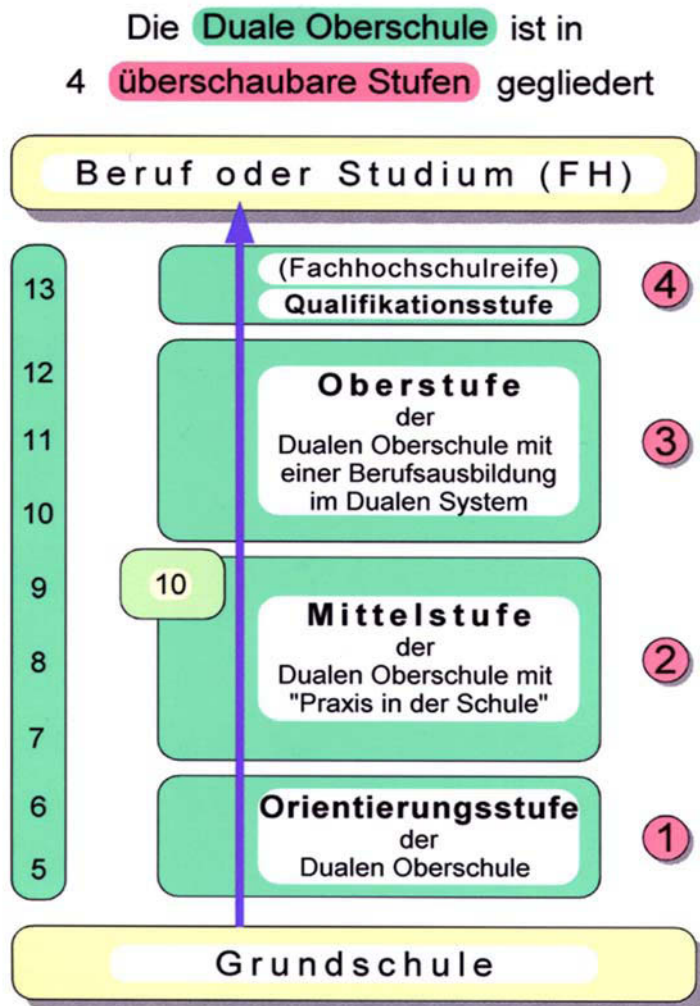
## **Die Duale Oberschule in Rheinland-Pfalz – Eine Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung**

Seit dem Schuljahr 1996/97 gibt es in Rheinland-Pfalz ein neues Bildungsangebot: die „Duale Oberschule“. Diese zunächst als Modellversuch des Landes errichtete Schulart hat sich konzeptionell vor allem die Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildungsinhalte auf Ihre Fahnen geschrieben und bemüht sich, praktisches und theoretisches Lernen stärker als bisher miteinander zu verknüpfen. Zum ersten Mal werden in einem gestuften, aber durchgängigen Bildungsgang, der die Klassen 5 bis 13 umfasst, alle Abschlussoptionen von Hauptschule, Realschule und Berufsschule angeboten. Nach 12 Schuljahren können die Jugendlichen den qualifizierten Sekundarstufen-I-Abschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung erreichen. Durch den Besuch der Qualifizierungsstufe (Klassenstufe 13) ist es ihnen zudem möglich, die Fachhochschulreife zu erlangen. Die Duale Oberschule hält somit alle Zugänge zum Hochschulbereich offen und schafft eine neue Verbindung von Berufs- und Studienqualifizierung. Mit der *Dualen Oberschule* ist ein neues Bildungsangebot geschaffen worden, das von immer mehr Eltern als Alternative zu den bestehenden Regelschulen gewählt wird. Zum besseren Verständnis sind an dieser Stelle jedoch zunächst ein paar Basisinformationen zum Aufbau, den Zielen und der bisherigen Entwicklung des Modellversuchs fällig.

### **Die Schulstruktur der Dualen Oberschule**

Wie die folgende Abbildung verdeutlicht, ist die *Duale Oberschule* stufenförmig aufgebaut und lässt sich in die Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6), Mittelstufe (Klasse 7 bis 9 bzw. 10), Oberstufe (Klasse 10 bis 12) und Qualifizierungsstufe (Klasse 13) unterteilen. Da die Attraktivität eines Bildungsgangs bzw. einer Schulart wesentlich von den beruflichen Chancen abhängt, die mit dem Abschlusszeugnis verbunden werden, bietet die *Duale Oberschule* sämtliche Optionen bis zur Fachhochschulreife bzw. der fachgebundenen Hochschulreife in Kombination mit einem im Dualen System erworbenen Berufsabschluss an.

Abb. 1: Die Duale Oberstufe



### *Die Orientierungsstufe*

In der Klassenstufe 5 werden die Schülerinnen und Schüler der Dualen Oberschule gemeinsam unterrichtet. Maßnahmen innerer Differenzierung (z. B. durch feste Lehrertandems im Pflichtstundenbereich) werden in den Hauptfächern und den naturwissenschaftlichen Fächern ergriffen, um dem Anspruch der Dualen Oberschule, eine Förderung gemäß der unterschiedlichen Begabungen und Neigungen, zu entsprechen. Die Kinder können in dieser Zeit ohne Selektionsdruck gemeinsam ihre Stärken und Schwächen erforschen, individuelle Fähigkeiten ausbauen und die besonderen Angebote der Dualen Oberschule kennen lernen. Am Ende der Orientierungsstufe entscheidet die Schule über die weitere Schullaufbahn in einer der beiden Profilstufen oder empfiehlt gegebenenfalls für das Gymnasium.

### *Die Mittelstufe*

Zu Beginn des 7. Schuljahres werden die Schülerinnen und Schüler der Dualen Oberschulen – ihren bis dahin gezeigten Leistungen und Begabungen entsprechend – in die sogenannten Profilstufen I bzw. II eingewiesen. Die Profilstufe I entspricht dem Lernniveau der Hauptschule, die Profilstufe II dem Lernniveau der Realschule. Über den Verbleib in der entsprechenden Profilstufe kann am Ende eines jeden Schuljahres (ggf. auch zum Schulhalbjahr) neu entschieden werden; es besteht kontinuierlich Durchlässigkeit zwischen den beiden Profilstufen. Die Profilstufeneinteilung schafft homogenere Lerngruppen und ermöglicht so eine optimale Förderung. In den Wahlpflichtfächern "Praxis in der Schule" (PidS) und "Französisch" werden die Schülerinnen und Schüler der beiden Profilstufen gemeinsam unterrichtet.

Der gemeinsame praxis- und berufsorientierte Unterricht erleichtert die spätere Berufswahl und schließt die informationstechnische Grundbildung ebenso ein, wie die Durchführung mehrerer Betriebspraktika.

Nach der 9. Klasse bietet sich die Wahlmöglichkeit für den weiteren Bildungsweg – entweder wird der qualifizierte Sekundarabschluss I (Klasse 10 / Mittlerer Abschluss) erworben oder der Weg führt direkt in die Qualifikationsstufe der *Dualen Oberschule*, die von den kooperierenden Berufsbildenden Schulen organisiert wird.



### *Die Oberstufe und Qualifikationsstufe*

Mit Ende der Jahrgangsstufe 9 können die Schülerinnen und Schüler der Dualen Oberschule, sofern sie die Berufsreife mit entsprechendem Qualifikationsvermerk erreicht haben, in den an den Berufsbildenden Schulen errichteten Bildungsgang Duale Oberschule überwechseln. Hier besteht die Option, zum Ende der Jahrgangsstufe 12, mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und dem qualifizierten Sekundarstufen-I-Abschluss die Schule zu verlassen, oder aber die Qualifikationsstufe der Dualen Oberschule zu besuchen und dort, nach einem weiteren Schuljahr, die Fachhochschulreife zu erlangen.

Die *Duale Oberschule* bietet in den Klassen 5 bis 12 alle Abschlussoptionen von Hauptschule, Realschule und Berufsschule an und eröffnet durch den Besuch eines 13. Schuljahres zudem noch die Möglichkeit, die Fachhochschulreife bzw. die fachgebundene Hochschulreife zu erlangen. Die *Duale Oberschule* hält damit den Zugang zum Hochschulbereich offen und schafft eine neue Verbindung von Berufs- und Studienqualifizierung.

### **Der Bildungsgang Duale Oberschule in der Berufsbildenden Schule**

Unter der Bezeichnung „*Bildungsgang Duale Oberschule*“<sup>1</sup> ist der Modellversuch *Duale Oberschule* zu Beginn des Schuljahres 2001/02 in die dritte Versuchsphase gestartet. Schülerinnen und Schüler der *Dualen Oberschule* besuchen hier neben dem normalen Fachunterricht der Berufsschule den *Bildungsgang Duale Oberschule* und erhalten dort niveau-differenzierten Unterricht in den Fächern Mathematik/Naturwissenschaft, Deutsch/Kommunikation und Englisch. Sie haben sich in neun Schuljahren der Sekundarstufe I die Berechtigung erworben, an diesem *Bildungsgang* teilzunehmen. Er ermöglicht ihnen – parallel zu einer Berufsausbildung im Dualen System – den Erwerb des qualifizierten Sekundarstufen-I-Abschlusses.

---

<sup>1</sup> Gemäß § 14 des Schulgesetzes wird an den mit der Dualen Oberschule kooperierenden Berufsbildenden Schulen für Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I der Bildungsgang Duale Oberschule (DOS) eingerichtet. Näheres regelt die Organisationsverfügung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (MBWW) vom 04.04.2001.

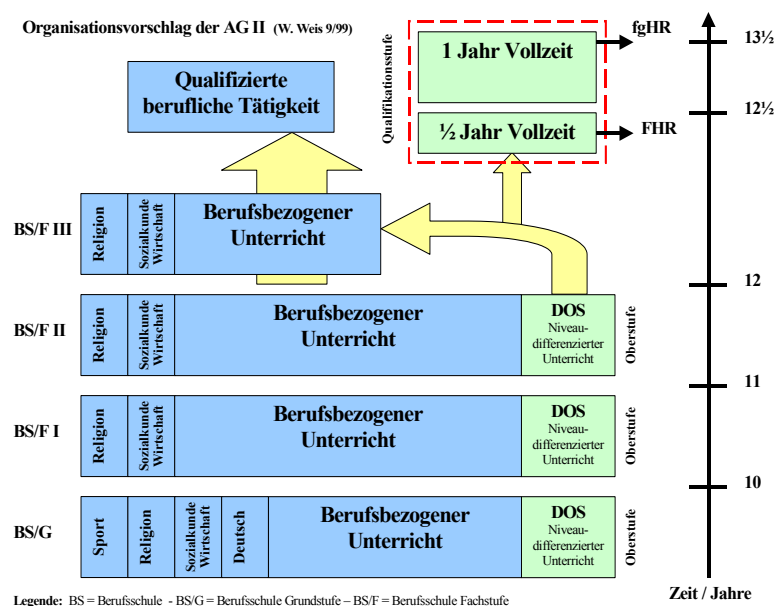
Der *Bildungsgang Duale Oberschule* (Oberstufe) wird im Wahlpflichtbereich der Berufsbildenden Schule organisiert, ohne den dort derzeit üblichen Stundenansatz für Berufsschüler zu erweitern. Schülerinnen und Schüler, die sich für diese Option der *Dualen Oberschule* entscheiden, nehmen verpflichtend am niveaudifferenzierten Unterricht in den Fächern Mathematik/Naturwissenschaft, Deutsch/Kommunikation und Englisch teil, der mit einem Stundenansatz von je 80 Stunden im Wahlpflichtangebot<sup>2</sup> der Berufsbildenden Schule organisiert wird. Das Gesamtvolumen des *Bildungsgangs Duale Oberschule* beträgt somit 240 Unterrichtsstunden, die während einer drei- bzw. dreieinhalbjährigen Ausbildung absolviert werden müssen, um den qualifizierten Sekundarstufen-I-Abschluss zu erreichen. Mit dem weitaus größeren Stundenvolumen nehmen die DOS-Schülerinnen und -Schüler am regulären, berufsbezogenen Fachunterricht der Berufsschule teil (vgl. Abbildung 2).

Im Unterschied zu der bereits bestehenden Möglichkeit über die Durchschnittsnote 3,0 im Berufsschulzeugnis den mittleren Abschluss zu erwerben, reicht am Ende der Klassenstufe 12 im *Bildungsgang Duale Oberschule* bereits ein Notenschnitt von 4,0. Von der verpflichtenden Teilnahme am niveaudifferenzierten Unterricht in den genannten allgemeinbildenden Fächern verspricht man sich eine verbesserte Vorbereitung auf das zum Erwerb der Fachhochschulreife notwendige Leistungsniveau. Inhaltlich, aber auch didaktisch-methodisch knüpft der *Bildungsgang Duale Oberschule* an die in der Mittelstufe geleistete Arbeit an und führt die fachliche und überfachliche Qualifizierung fort.

Nur so kann das Modellversuchsziel, ein möglichst klar strukturiertes, attraktives und berufsqualifizierendes Bildungsangebot zu schaffen, das allgemeine und berufliche Bildung direkt miteinander verzahnt, erreicht werden.

---

<sup>2</sup> Das Fach Deutsch/Kommunikation gehört in den Kanon der Pflichtfächer der Berufsschule. Der niveaudifferenzierte Unterricht des Bildungsgangs Duale Oberschule findet hier also in einem Pflichtfach der Berufsschule statt.

Abb. 2: Der Bildungsgang *Duale Oberschule* in der Berufsbildenden Schule

Über die endgültige Organisationsform der Qualifikationsstufe (siehe Abbildung 2) ist derzeit noch nicht entschieden. Die notwendigen Veränderungen und Reformen der komplexen Organisationsstruktur Berufsbildender Schulen werden vermutlich auch Auswirkungen auf die organisatorische Gestalt der Qualifikationsstufe<sup>3</sup> des Modellversuchs haben.

<sup>3</sup> Die Qualifikationsstufe ist in Abbildung 2 mit einer gestrichelten Linie umrandet.

### **Ziele des Modellversuchs Duale Oberschule**

Die bildungspolitischen und pädagogischen Anliegen des Modellversuchs *Duale Oberschule* lassen sich in wenigen Kernaussagen zusammenfassen. Die *Duale Oberschule* soll:

- stärker als bisher in der curricularen Ausgestaltung der Sekundarstufe I bereits Ansätze einer praxis- und berufsorientierten Bildung verwirklichen,
- eine ganzheitliche Lern- und Lehrkultur entwickeln mit dem Ziel methodische, soziale, individuelle und fachliche Kompetenzen gleichermaßen zu fördern,
- die Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen dem allgemeinbildenden Schulwesen der Sekundarstufe I, der Berufsbildenden Schule in der Sekundarstufe II und der Wirtschaft stärken und
- die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung fördern.

Konkret bedeutet dies, dass sich der Modellversuch dafür einsetzt, berufliche Bildung – insbesondere das Duale System – auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler wieder attraktiv zu machen, die in den letzten Jahren allein im Besuch eines Gymnasiums – verbunden mit dem Schulabschluss Abitur – ausreichend Perspektiven zur individuellen Berufs- und Lebensplanung sahen. Die *Duale Oberschule* will Jugendlichen mit unterschiedlichen Begabungen und Interessen die Möglichkeit geben, ihre geistigen und praktischen Fähigkeiten zu erkennen und aktiv zu erproben. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur fachliche, sondern zugleich auch methodische, soziale und individuelle Kompetenzen erwerben, die ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in allen Lebensbereichen entscheidend erhöhen. Das Hauptziel einer ganzheitlichen Lehr- und Lernkultur, wie sie von den Dualen Oberschulen angestrebt wird, ist die konsequente Förderung von Eigeninitiative und Eigenverantwortung und somit der persönlichen Handlungskompetenz.

### **Leitgedanken und erste Schritte auf dem Weg zu einer ganzheitlichen Lernkultur**

Überfachliche Qualifikationen, wie z. B. individuelle Lernstrategien, Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenzen und grundlegende mathematische bzw. informationstechnische Kompetenzen, haben in der aktuellen Debatte um das, was an unseren Schulen künftig gelehrt werden soll,

an Bedeutung gewonnen. Die Ansprüche an das Lernen und unsere Bildung haben sich grundsätzlich verändert. Gepauktes, abgespeichertes und auf den Punkt abfragbares Wissen kann für das Bestehen von Prüfungen wichtig sein, zur Bewältigung der immer komplexer werdenden Aufgaben des modernen Lebens ist es mehr und mehr ungeeignet. Heute muss Wissen vor allem funktional und anschlussfähig sein, d.h. Schüler müssen das Gelernte nach Möglichkeit auch in der Praxis anwenden können und als Schlüssel zur Lösung von veränderlichen Problem- und Aufgabenwelten begreifen.

Die Bildungsforschung bemüht sich seit einiger Zeit sehr intensiv darum, essenzielle Lernziele und Kompetenzbereiche näher zu bestimmen. Allgemeinbildung, inhaltliches Basiswissen, Schlüsselqualifikationen, formale Lernkompetenzen, Sozial- und Handlungskompetenzen werden beispielsweise als wichtige Lern- und Wissenskategorien genannt<sup>4</sup>.

Ziel der derzeit viel diskutierten internationalen PISA<sup>5</sup>-Studie ist es, Basiskompetenzen zu erfassen, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Als Indikatoren werden hier die Bereiche: Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung und fächerübergreifende Kompetenzen genannt<sup>6</sup>.

Auch im Rahmen des Modellversuchs *Duale Oberschule* wird und wurde intensiv über das künftige Qualifikationsprofil der Schülerinnen und Schüler nachgedacht. Eine Arbeitsgemeinschaft bestehend aus Berufspädagogen, Schulaufsichtsbeamten, Experten der Wirtschaft und Sekundarstufen-I-Lehrerinnen und -Lehrern hat in den letzten drei Jahren an der Formulierung eines Übergabeprofil gearbeitet, aus denen sich konkrete fachliche und überfachliche Lernziele für die Sekundarstufe I ableiten lassen<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Vgl. Franz E. Weinert in: 10 Thesen zum Vortrag „Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule“, 2000.

<sup>5</sup> PISA = Programme for International Student Assessment.

<sup>6</sup> Vgl. J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme und P. Stanat in: Leistungsmessungen in Schulen, Franz E. Weinert (Hrsg.), Weinheim und Basel 2001, S. 285.

<sup>7</sup> Eine ausführliche Darstellung der Arbeitsergebnisse kann dem Endbericht der 2. Modellversuchsphase (Pädagogik zeitgemäß – Heft 41, Bad Kreuznach/Landau 2001 – ISSN 0179-0447) entnommen werden.

Aus dem gemeinsam geführten Diskurs um *berufspropädeutische Strukturqualifikationen*<sup>8</sup> entstanden beispielsweise die *Jahrgangspapiere*<sup>9</sup> für das neue Unterrichtsfach „Praxis in der Schule“ (PidS). In diesen Jahrgangspapieren werden fachliche und überfachliche Lernziele für die drei Teilbereiche des Faches: Naturwissenschaft & Technik, Wirtschaft & Verwalten und Hauswirtschaft & Sozialwesen ausführlich beschrieben. Darüber werden in sogenannten *überfachlichen Qualifikationspapieren* (vgl. Tabelle 1) explizit Lernziele ausgewiesen, für deren Umsetzung nicht mehr allein ein Fach bzw. eine bestimmte Lehrergruppe die Verantwortung trägt.

---

<sup>8</sup> Grundlegende, einführende bzw. vorbereitende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ein Berufsanfänger zu Beginn einer Berufsausbildung mitbringen soll.

<sup>9</sup> Die curricularen Richtlinien des im Aufbau befindlichen Faches „Praxis in der Schule“ heißen bis zur Erstellung verbindlicher Lehrpläne „Jahrgangspapiere“.

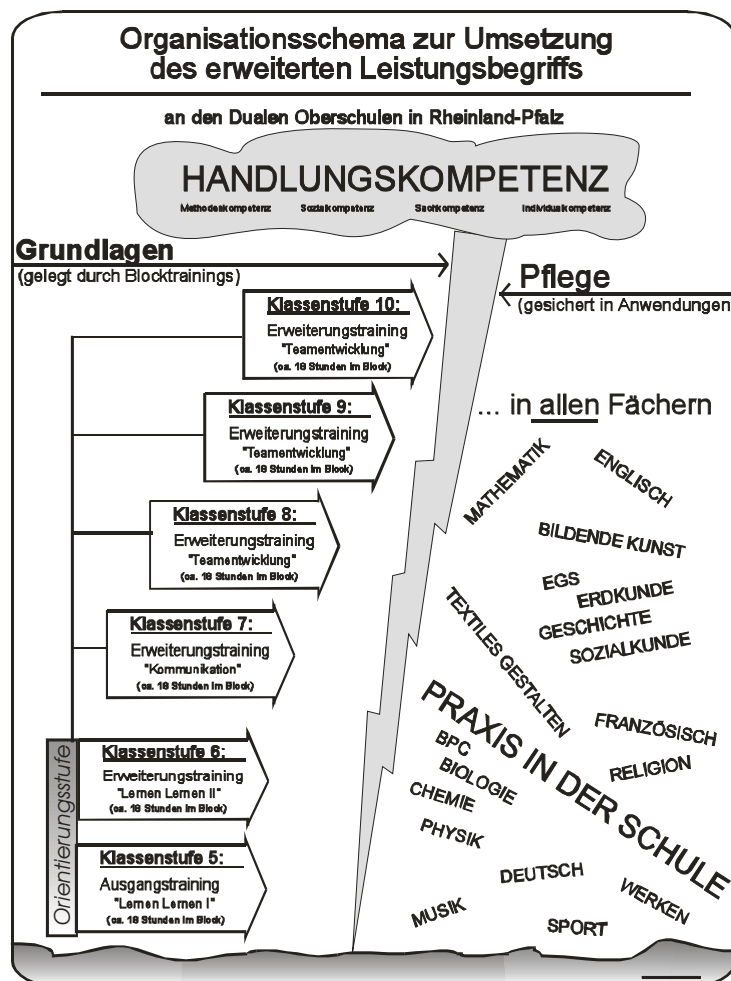
**Tabelle 1: Überfachliche Qualifikationen am Ende der Jahrgangsstufe 9**  
**Beispiel aus dem überfachlichen Qualifikationspapier für die**  
**Jahrgangsstufen 6-10 der Dualen Oberschule**

	<b>Klassenstufe 9</b> Die Schülerinnen und Schüler sollen:
<b>Sozialkompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ im selbständigen, projektorientierten Arbeiten ihre Team- und Kommunikationsfähigkeiten unter Beweis stellen</li> </ul>
<b>Methodenkompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ diskutieren</li> <li>➤ Probleme beschreiben, analysieren und lösen</li> <li>➤ Schlussfolgerungen ziehen</li> <li>➤ aus Daten Statistiken erstellen und grafisch aufarbeiten</li> <li>➤ komplexe Zusammenhänge erkennen und beurteilen</li> </ul>
<b>Individualkompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ verantwortungsvoll handeln</li> <li>➤ Frustrationen ertragen und belastbar sein</li> <li>➤ bemüht sein, Arbeitsaufgaben mit höchster Qualität und termingerecht zu erfüllen</li> <li>➤ zu Selbstkritik fähig sein und eigene Fehler korrigieren</li> <li>➤ tolerant gegenüber abweichenden Einstellungen, Verhaltensweisen und Meinungen sein</li> </ul>
<b>Sachkompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prozentrechnung anwenden</li> <li>➤ mit Formeln umgehen</li> <li>➤ grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse (Verständnis moderner Technik, positive Grundeinstellung - technische Kulturgüter) haben</li> <li>➤ zur Arbeitswelt hingeführt werden und Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge haben</li> </ul>

Alle Lehrkräfte der Modellversuchsschulen sind gefordert, Lerninhalte, Planung und Umsetzung von Lerneinheiten stärker aufeinander abzustimmen, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen. An einigen Schulstandorten wurden deshalb *Stufenteams* eingerichtet, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer und Fakultas, die in einer Jahrgangsstufe unterrichten, gemeinsam um die Umsetzung der Lernziele kümmern. Sie stimmen Lerninhalte untereinander ab, organisieren regelmäßig *Grundlagen- und Methodentrainings* (vgl. Abbildung 3) und suchen nach Möglichkeiten für gemeinsame Projekte. In den naturwissenschaftlichen Fä-

chern Biologie, Physik und Chemie und den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde gehören fächerübergreifend durchgeführte Unterrichtsprojekte zum Pflichtprogramm. Gemeinsam werden praxis- und berufsorientierte Inhalte sowie problem- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden erprobt und durchgeführt. Die Förderung fachlicher, methodischer, sozialer und individueller Kompetenzen wird als gemeinsame Aufgabe aller Lehrkräfte wahrgenommen.

Abb. 3: Organisation von Methodentraining und Methodenpflege





Pädagogisch setzt der Modellversuch *Duale Oberschule* damit ganz bewusst auf eine ganzheitliche Lehr- und Lernkultur. Sie hat das Ziel, sowohl den Erwerb von kognitivem Wissen und fachlicher Fähigkeiten als auch die Förderung psychomotorischer, affektiver und sozialer Aspekte in den Unterricht zu integrieren und somit (berufliche) Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler stärker miteinander zu verbinden.

Die Umsetzung einer solchen Pädagogik ist selbstverständlich abhängig vom Willen und Engagement der unterrichtenden Lehrkräfte und organisatorischer Rahmenbedingungen, die überfachliche Zusammenarbeit und neue Formen der Kooperation unterstützen. Eine ganzheitliche Lernkultur kann nicht verordnet werden. Sie muss von allen Beteiligten gewollt sein, um wachsen und gedeihen zu können.

#### *Eine neue Bewertungskultur*

Eine ganzheitliche Lernkultur kann sich nur dann auf Dauer erfolgreich etablieren, wenn es gelingt, die im ganzheitlichen Spektrum erzielten Lernerfolge in nachvollziehbarer Form an die Lernenden zurückzumelden. Es muss also eine neue Bewertungskultur entstehen, die fachliches und überfachliches Lernen gleichermaßen bewertbar macht. Bisher liegen allerdings kaum Beurteilungssysteme vor, die überfachliche bzw. ganzheitliche Lernziele hinreichend erfassen könnten.

#### *Die Verbalbeurteilung*

Der Modellversuch *Duale Oberschule* hat sich dieser Problematik gestellt und verschiedene Bewertungsmethoden und -instrumente entwickelt und erprobt. Unter anderem wurde eine zeitraumbezogene verbale Entwicklungsbeurteilung, die den individuellen Ausprägungsgrad überfachlicher Kompetenzen beleuchtet, eingeführt. Die Verbalbeurteilung ist als Ergänzung zum Notenzeugnis fester Bestandteil der Bewertungskultur an *Dualen Oberschulen*. Wie das Beispiel in Abbildung 4 verdeutlicht, bestehen Verbalbeurteilungen in erster Linie aus konkreten Verhaltensbeschreibungen, deren Ausprägung in drei Kategorien (trifft zu, trifft teilweise zu, trifft nicht zu) bewertet wird. Die Verhaltensbeschreibungen (Items) wurden von Experten aus der Schulverwaltung und den pädagogischen Fort-

bildungsinstituten sowie Lehrerinnen und Lehrern der Dualen Oberschulen gemeinsam entwickelt und mit den beteiligten Kollegien abgestimmt.

### *Exkurs*

Idealtypisch ist die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern in zwei Bereiche gegliedert:

- **Entwicklungsbeurteilung** (Zeitraumbezogene Beurteilung) hat diagnostische Funktion; sie bildet die Grundlage für gezielte Fördermaßnahmen zur Kompetenzentwicklung.
- **Leistungsbeurteilung** (Zeitpunktbezogene Beurteilung) zielt (als „Bildungsstandsmessung“) auf die objektive Erfassung und Feststellung des Erreichungsgrades von Arbeitsergebnissen und Qualifikationen in einer punktuellen Prüfung.

Die Leistungsbeurteilung ganzheitlicher Kompetenzen ist eine schwierige pädagogische Aufgabe, da die Kernfrage weiterhin ungeklärt ist: „(Wie) können Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz in punktuellen Prüfungen operational erfasst und beurteilt werden?“ (vgl. Ott, B.: *Ganzheitliche Berufsbildung*. Stuttgart, 1995, S. 246).

Bildungsforscher beklagen gerade für die Bereiche motivationaler, volitionaler (wunsch- und willensbildender / Anm. Red.), sozialer, ethischer und moralischer Kompetenzen, also den Bereich der Sozial- und Individualkompetenz, das Fehlen zuverlässiger, gültiger und leicht handhabbarer Messmethoden (vgl. Weinert, F. E.: *Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel, 2001, S. 358).

Auf operationalisierter Ebene fehlt es gerade in diesen Kompetenzbereichen an der für eine sichere Beurteilung notwendigen Trennschärfe.

Abb. 4: Beispiel einer Verbalbeurteilung für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9

<b>Verbalbeurteilung</b> <b>Klassenstufe 9</b>	trifft zu	trifft teilweise zu	trifft nicht zu
<b>Soziales Verhalten</b>			
ist im Umgang mit anderen tolerant und respektvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beteiligt sich aktiv am Schulleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann Konflikte konstruktiv bewältigen und Aggressionen kanalisieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Lernverhalten</b>			
erfüllt seine Arbeiten zielgerichtet und qualitätsorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
findet eigene Lösungswege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überträgt gewonnene Erkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann sich auf eine Arbeitsaufgabe lang anhaltend konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann unter Zeitdruck arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann Misserfolge ohne Motivationsverlust ertragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Kommunikationsverhalten</b>			
drückt sich sprachlich präzise und situationsgerecht aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kennt Grundprinzipien eines Gesprächs und kann sie anwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann Sachverhalte treffend darlegen und schlüssig argumentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
äußert sachlich Kritik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist kompromissfähig und trägt demokratisch getroffene Entscheidungen mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ist fähig, sich realistisch selbst einzuschätzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gibt eigene Fehler und Schwächen zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Teamfähigkeit</b>			
ist bereit, Aufgaben anderer zu übernehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann eigene Stärken und Stärken anderer erkennen und zielgerichtet einsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
übernimmt Verantwortung für das Gelingen des Gruppenergebnisses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Methodisches Arbeiten</b>			
beschafft sich Informationen und wertet sie aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kann Probleme einer Aufgabenstellung analysieren und lösen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
setzt Präsentationstechniken und -methoden situationsgerecht ein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kennt verschiedene Arbeitsformen und kann sie problemgerecht anwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Als Ergänzung zu einem Notenzugnis, das in erster Linie die fachlichen Leistungen widerspiegelt, findet gerade diese Beurteilungspraxis bei Eltern, Schülern und Lehrern große Zustimmung. Das Lernzielspektrum der *Dualen Oberschule* wird dadurch in seiner ganzen Breite präsentiert.

Die ganzheitliche Leistungsbeurteilung an den *Dualen Oberschulen* orientiert sich primär an den Zielsetzungen der Entwicklungsbeurteilung. Durch den kontinuierlichen Dialog zwischen Lehrer und Schüler sollen fachliche, methodische, soziale und individuelle Kompetenzen gezielt gefördert werden.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs hatte die Aufgabe, diesen Prozess – die Entwicklung einer ganzheitlichen Lernkultur – zu unterstützen und den derzeitigen Entwicklungsstand zu erfassen. Die Befragungsergebnisse der jüngsten Lehrer- und Schülerbefragungen stimmen optimistisch. Wichtige Indizien einer ganzheitlichen Pädagogik, nämlich fächerübergreifender Unterricht und schülerzentrierte Unterrichtsformen (Gruppenarbeit, Teamarbeit, Stationenlernen, Teamteaching etc.), werden nach Lehrer- und Schülerurteil an den *Dualen Oberschulen* regelmäßig durchgeführt.

#### **Zentrale Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung der *Dualen Oberschule* in der Sekundarstufe I**

Die ersten beiden Entwicklungsstufen der *Dualen Oberschule* – die Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6) und die Mittelstufe (Klasse 7 bis 9/10) – sind, wie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eindrucksvoll belegen, äußerst erfolgreich verlaufen. Die konstant hohen Anmeldezahlen der *Dualen Oberschulen* weisen auf die hohe Akzeptanz der neuen Schulart. Derzeit beteiligen sich zwölf Schulen der Sekundarstufe I und über zwanzig kooperierende Berufsbildende Schulen am Modellversuch DOS. Im laufenden Schuljahr werden ca. 5.000 Schülerinnen und Schüler von ca. 300 Lehrerinnen und Lehrern an den *Dualen Oberschulen* unterrichtet. Alle *Duale Oberschulen* haben auf Anhieb mindestens die Vierzügigkeit erreicht.

Insgesamt hat sich die *Duale Oberschule* in der Bildungslandschaft des Landes Rheinland-Pfalz etabliert. Schüler, Eltern und Lehrer äußern sich überwiegend zufrieden mit dem derzeitigen Entwicklungsstand der *Dualen Oberschulen*. So antworteten 74% der befragten Schülerinnen und Schüler (n=633), dass es ihnen an der *Dualen Oberschule* „sehr gut“ bzw. „ganz gut“ gefalle. Die Eltern (n=293) signalisieren mit über 80% Zufriedenheit mit der *Dualen Oberschule*. Insgesamt 70% der Eltern sind der Meinung, dass ihr Kind an der *Dualen Oberschule* „optimal“ gefördert

wird, 73% vertreten zudem die Auffassung, dass ihr Kind an der *Dualen Oberschule* „besser aufgehoben“ sei, als an anderen Schulen.

Die Zustimmung der Lehrerinnen und Lehrer zum Modellversuch fällt besonders hoch aus, wenn nach dem Stellenwert bzw. der künftigen Stellung der *Dualen Oberschule* in der Schullandschaft von Rheinland-Pfalz gefragt wird. Hierauf antworten 88% der Befragten (n=146), dass die *Duale Oberschule* „eine gute Ergänzung zu den bereits bestehenden Regelschulen des Landes“ sei.

Eine der Hauptaufgaben der 2. Phase des Modellversuchs, die didaktische, methodische und curriculare Organisation und Entwicklung des neu eingeführten Unterrichtsfaches „Praxis in der Schule“ (PidS), wurde erfolgreich abgeschlossen. Der Unterricht im Fach „Praxis in der Schule“ versteht sich als moderner, handlungsorientierter Projektunterricht, dessen Lerninhalte und Ziele in sogenannten Lernaufgaben gebündelt sind. Die Lernaufgaben werden in der Regel von den Lehrerinnen und Lehrern der *Dualen Oberschulen* in enger Kooperation und Absprache mit den Kolleginnen und Kollegen der Berufsbildenden Schulen entwickelt. Sie nehmen direkt Bezug auf die jeweiligen Berufsbereiche „Naturwissenschaft & Technik“, „Wirtschaft & Verwalten“ und „Hauswirtschaft & Sozialwesen“. Schülerinnen und Schülern soll ein klares Bild beruflicher Praxis vermittelt werden.

Auch dieses Ziel wurde, wie die Befragungsergebnisse deutlich belegen, weitestgehend erreicht. Der Aussage: „Das Fach ‚Praxis in der Schule‘ vermittelt mir eine Vorstellung von dem, was ich später einmal beruflich machen möchte“ stimmen 73% der befragten Schülerinnen und Schüler (n=570) voll bzw. teilweise<sup>10</sup> zu. Darüber hinaus vertreten über 90% der Eltern (n=176) die Meinung, dass ihrem Kind das Fach PidS „ganz gut“ bzw. „sehr gut“ gefällt, und dass die Wahlentscheidung für das Fach richtig war.

Die Kooperation der *Dualen Oberschulen* mit den Berufsbildenden Schulen, der Handwerkskammer, der Industrie- und Handelskammer sowie den regionalen Ausbildungsbetrieben ist – nach Auffassung der befragten Lehrerinnen und Lehrer – stark ausgeprägt. Die Zusammenarbeit mit den Berufsbildenden Schulen hat sich an einigen Schulstandorten von regel-

---

<sup>10</sup> Als Antwortmöglichkeiten waren „stimmt“ (41%), „stimmt ein bisschen“ (32%), „stimmt nicht“ (20%) und „weiß nicht“ (7%) vorgegeben.

mäßigen Treffen auf Ebene der Schulleitungen und Fachleiter hin zu Personal- und Lernortkooperationen entwickelt. Allgemeinbildner und Berufsbildner haben erkannt, wie wichtig eine intensive, praxisorientierte Berufswahlvorbereitung für die aktive Lebensgestaltung von Jugendlichen ist. Im Modellversuch „*Duale Oberschule*“ arbeiten Lehrerinnen und Lehrer der beiden Sekundarstufen gemeinsam daran, die hierfür notwendigen Grundlagen zu vermitteln.

### **Die weitere Entwicklung der *Dualen Oberschule***

Die Entwicklung der nächsten Jahre wird zeigen, ob sich das Modell auch an den Berufsbildenden Schulen erfolgreich etablieren kann. In der jüngsten Koalitionsvereinbarung der Regierungsparteien SPD und FDP heißt es hierzu wörtlich:

„Die Entscheidung über die Anerkennung der Dualen Oberschule als Regelschule wird im Lichte der weiteren Entwicklung getroffen.“  
(Koalitionsvereinbarungen S. 25)

Außer Frage steht, dass sich der organisatorische Aufwand, der die Einführung des *Bildungsgangs* an den Berufsbildenden Schulen mit sich bringt, nur mit ausreichend großen Anmeldezahlen rechtfertigen lässt. Daher sollten möglichst viele DOS-Schülerinnen und -Schüler den Wechsel schon nach dem neunten Schuljahr anstreben und einen geeigneten Ausbildungsplatz finden.

Im ersten Übergangsjahr, dem Schuljahr 2001/02, wechselten von den drei *Dualen Oberschulen*, die gemäß des aktuellen Ausbaustandes ein neuntes Schuljahr führen, nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler<sup>11</sup> in den *Bildungsgang Duale Oberschule* an die Berufsbildende Schule. Derzeit zeichnet sich ab, dass mit dem nächsten Schuljahr – dann führen insgesamt 6 DOS-Standorte ein neuntes Schuljahr – eine höhere Übergangsquote erreicht werden kann. Bis zum Schuljahr 2004/2005 wird eine Übergangsquote von 50% angestrebt. In diesem Schuljahr werden erstmalig zehn *Duale Oberschulen* ein neuntes Schuljahr haben. Derzeit steht

<sup>11</sup> Im Schuljahr 2001/02 wechselten an den Schulstandorten in Landau, Ramstein-Miesenbach und Koblenz von 115 Schülerinnen und Schülern, die eine Berechtigung für diese Option erworben hatten (Profilstufe II), lediglich 13 an eine Berufsbildende Schule, um dort am *Bildungsgang Duale Oberschule* teilzunehmen. Das entspricht einer Übergangsquote von 11,3%.

der Besuch des niveaudifferenzierten Unterrichts im *Bildungsgang Duale Oberschule* auch Schülerinnen und Schülern offen, die vergleichbare Schulabschlüsse nachweisen können. Die Organisationsstruktur für dieses neue Bildungsangebot wird sich in den kommenden zweieinhalb Jahren mit veränderten Schülerzahlen weiterentwickeln.

Dazu ist es überaus wichtig, dass sich der durch die *Dualen Oberschulen* vergebene Abschluss (Berufsreife auf Realschulniveau + Qualifikationsvermerk) auf dem Ausbildungsmarkt behauptet. Die Eindrücke und Erfahrungen der Ausbildungsbetriebe und der Berufsschulen mit den Abgängern der ersten Jahrgänge sind für die weitere Bewertung dieser Abschlussoption entscheidend.

Ebenso kommt es darauf an, die versprochene Kontinuität des Bildungsgangs auch in methodisch-didaktischer Hinsicht zu bewahren. Das besondere pädagogische Profil der *Dualen Oberschule* darf in der Organisationseinheit Berufsbildende Schule nicht verloren gehen. Die inhaltliche Verzahnung beruflicher und allgemeiner Bildung kann nur gelingen, wenn der *Bildungsgang Duale Oberschule* die in der Sekundarstufe I geleistete pädagogisch-didaktische Arbeit fortführt, d.h. auch weiterhin fachliche und überfachliche Qualifikationen gleichermaßen fördert.

## Anlage

### Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen

F 231

F 121

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Juni 1998  
in der Fassung vom 9. März 2001

#### I. Vorbemerkung

Die Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen geht davon aus, dass berufliche Bildungsgänge in Abhängigkeit von den jeweiligen Bildungszielen, -inhalten sowie ihrer Dauer Studierfähigkeit bewirken können.

Berufliche Bildungsgänge fördern fachpraktische und fachtheoretische Kenntnisse sowie Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und kreatives Problemlösungsverhalten. Dabei werden auch die für ein Fachhochschulstudium erforderlichen Lern- und Arbeitstechniken vermittelt.

#### II. Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife nach dieser Vereinbarung

Die Fachhochschulreife nach dieser Vereinbarung kann erworben werden in Verbindung mit dem

- Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung nach dem Recht des Bundes oder der Länder<sup>1)</sup>; die Mindestdauer für doppeltqualifizierende Bildungsgänge beträgt drei Jahre
- Abschluss eines mindestens zweijährigen berufsqualifizierenden schulischen Bildungsgangs<sup>1)</sup>, bei zweijähriger Dauer in Verbindung mit einem einschlägigen halbjährigen Praktikum bzw. einer mindestens zweijährigen Berufstätigkeit
- Abschluss einer Fachschule/Fachakademie.

Der Erwerb der Fachhochschulreife über einen beruflichen Bildungsgang setzt in diesen Bildungsgang den mittleren Bildungsabschluss voraus. Der

<sup>1)</sup> einschließlich besonderer zur Fachhochschulreife führender Bildungsgänge nach Abschluss einer Berufsausbildung (u.a. Telekolleg II)

Nachweis des mittleren Bildungsabschlusses muss vor der Fachschulabschlussprüfung erbracht werden.

Die Fachhochschulreife wird ausgesprochen, wenn in den einzelnen originären beruflichen Bildungsgängen die zeitlichen und inhaltlichen Rahmenvorgaben eingehalten werden. Außerdem muss die Erfüllung der in dieser Vereinbarung festgelegten inhaltlichen Standards über eine Prüfung (vgl. Ziff. V nachgewiesen werden. Diese kann entweder in die originäre Abschlussprüfung integriert oder eine Zusatzprüfung sein.

Die Möglichkeit, über den Besuch der Fachoberschule die Fachhochschulreife zu erwerben, wird durch die „Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. 2. 1969 i.d.F. vom 26. 2. 1982) und die „Rahmenordnung für die Abschlussprüfung der Fachoberschule“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. 11. 1971) geregelt.

#### III. Rahmenvorgaben

Folgende zeitliche Rahmenvorgaben müssen erfüllt werden:

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1. Sprachlicher Bereich   | 240 Stunden           |
| Davon müssen jeweils mindestens 80 Stunden auf Muttersprachliche Kommunikation/Deutsch und auf eine Fremdsprache entfallen. |                       |
| 2. Mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich   | 240 Stunden           |
| 3. Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich (einschließlich wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte)                           | mindestens 80 Stunden |

Diese Stunden können jeweils auch im berufsbezogenen Bereich erfüllt werden, wenn es sich um entsprechende Unterrichtsangebote handelt, die in den Lehrplänen ausgewiesen sind. Die Schulaufsichtsbehörde legt für jeden Bildungsgang fest, wo



die für die einzelnen Bereiche geforderten Leistungen zu erbringen sind.

#### IV. Standards

##### 1. Muttersprachliche Kommunikation Deutsch

Der Lernbereich „Mündlicher Sprachgebrauch“ vermittelt und festigt wesentliche Techniken situationsgerechten, erfolgreichen Kommunizierens in Alltag, Studium und Beruf.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeiten erwerben,

- unterschiedliche Rede- und Gesprächsformen zu analysieren, sachgerechte und manipulierende Elemente der Rhetorik zu erkennen,
- den eigenen Standpunkt in verschiedenen mündlichen Kommunikationssituationen zu vertreten,
- Referate zu halten, dabei Techniken der Präsentation anzuwenden und sich einer anschließenden Diskussion zu stellen.

Im Lernbereich „Schriftlicher Sprachgebrauch“ stehen vor allem die Techniken der präzisen Informationswiedergabe und der schlüssigen Argumentation – auch im Zusammenhang mit beruflichen Erfordernissen und Anforderungen des Studiums – im Mittelpunkt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben,

- komplexe Sachtexte über politische, kulturelle, wirtschaftliche, soziale und berufsbezogene Themen zu analysieren (geraffte Wiedergabe des Inhalts, Analyse der Struktur und wesentlicher sprachlicher Mittel, Erkennen und Bewertung der Wirkungsabsicht, Erläuterung von Einzelaussagen, Stellungnahme) und
- Kommentare, Interpretationen, Stellungnahmen oder Problemerkörterungen – ausgehend von Texten oder vorgegebenen Situationen – zu verfassen (sachlich richtige und schlüssige Argumentation, folgerichtiger Aufbau, sprachliche Angemessenheit, Adressaten- und Situationsbezug) oder
- literarische Texte mit eingegrenzter Aufgabenstellung zu interpretieren (Analyse von inhaltlichen Motiven und Aspekten der Thematik, der Raum- und Zeitstruktur, ggf. der Erzählsituation, wichtiger sprachlicher und ggf. weiterer Gestaltungselemente).

##### 2. Fremdsprache

Das Hauptziel des Unterrichts in der fortgeführten Fremdsprache ist eine im Vergleich zum Mittleren Schulabschluss gehobene Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache für Alltag, Studium und Beruf. Dazu ist es erforderlich, den allgemeinsprachlichen Wortschatz zu festigen und zu erweitern, einen spezifischen Fachwortschatz zu erwerben sowie komplexe grammatikalische Strukturen gebrauchen zu lernen.

###### Verstehen (Rezeption)

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben,

- anspruchsvollere allgemeinsprachliche und fachsprachliche Äußerungen und unterschiedliche Textsorten (insbesondere Gebrauchs- und Sachtexte) – ggf. unter Verwendung von fremdsprachigen Hilfsmitteln – im Ganzen zu verstehen und im Einzelnen auszuwerten.

###### Sprechen und Schreiben (Produktion)

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben,

- Gesprächssituationen des Alltags sowie in berufsbezogenen Zusammenhängen in der Fremdsprache sicher zu bewältigen und dabei auch die Gesprächsinitiative zu ergreifen,
- auf schriftliche Mitteilungen komplexer Art situationsgerecht und mit angemessenem Ausdrucksvermögen in der Fremdsprache zu reagieren,
- komplexe fremdsprachige Sachverhalte und Problemstellungen unter Verwendung von Hilfsmitteln auf deutsch wiederzugeben und entsprechende in deutsch dargestellte Inhalte in der Fremdsprache zu umschreiben.

##### 3. Mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich

Die Schülerinnen und Schüler sollen ausgehend von fachrichtungsbezogenen Problemstellungen grundlegende Fach- und Methodenkompetenzen in der Mathematik und in Naturwissenschaften bzw. Technik erwerben.

Dazu sollen sie

- Einblick in grundlegende Arbeits- und Denkweisen der Mathematik und mindestens einer Naturwissenschaft bzw. Technik gewinnen,
- erkennen, dass die Entwicklung klarer Begriffe, eine folgerichtige Gedankenführung und sys-

## Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen (Fortsetzung)

tematisches, induktives und deduktives, gelegentlich auch heuristisches Vorgehen Kennzeichen mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Arbeitens sind,

- Vertrautheit mit der mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache und Symbolik erwerben und erkennen, dass Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit und Vollständigkeit bei im Verbalisieren von mathematischen bzw. naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten vor allem in Anwendungsbereichen für deren gedankliche Durchdringung unerlässlich sind,
- befähigt werden, fachrichtungsbezogene bzw. naturwissenschaftlich-technische Aufgaben mit Hilfe geeigneter Methoden zu lösen,
- mathematische Methoden anwenden können sowie Kenntnisse und Fähigkeiten zur Auswahl geeigneter Verfahren und Methoden mindestens aus einem der weiteren Bereiche besitzen:

Analysis (Differenzial- und Integralrechnung)

Beschreibung und Berechnung von Zufallsexperiment, einfacher Wahrscheinlichkeit, Häufigkeitsverteilung sowie einfache Anwendungen aus der beurteilenden Statistik,

Lineare Gleichungssysteme und Matrizenrechnung,

- reale Sachverhalte modellieren können (Realität Modell Lösung Realität),
- grundlegende physikalische, chemische, biologische oder technische Gesetzmäßigkeiten kennen, auf fachrichtungsspezifische Aufgabenfelder übertragen und zur Problemlösung anwenden können,
- selbstständig einfache naturwissenschaftliche bzw. technische Experimente nach vorgegebener Aufgabenstellung planen und durchführen,
- Ergebnisse ihrer Tätigkeit begründen, präsentieren, interpretieren und bewerten können.

### V. Prüfung

#### 1. Allgemeine Grundsätze

Für die Zuerkennung der Fachhochschulreife ist jeweils eine schriftliche Prüfung in den drei Berei-

chen – muttersprachliche Kommunikation/Deutsch, Fremdsprache, mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich – abzulegen, in der die in dieser Vereinbarung festgelegten Standards nachzuweisen sind. Für die Zuerkennung der Fachhochschulreife für Absolventinnen und Absolventen der mindestens zweijährigen Fachschulen kann der Nachweis der, geforderten Standards in zwei der drei Bereiche auch durch kontinuierliche Leistungsnachweise erbracht werden. Soweit die zeitlichen und inhaltlichen Rahmenvorgaben dieser Vereinbarung durch die Stundentafeln und Lehrpläne der genannten, beruflichen Bildungsgänge abgedeckt und durch die Abschlussprüfung des jeweiligen Bildungsgangs oder eine Zusatzprüfung nachgewiesen werden, gelten die Bedingungen dieser Rahmenvereinbarung als erfüllt.

Die Prüfung ist bestanden, wenn mindestens ausreichende Leistungen in allen Fächern erreicht sind. Ein Notenausgleich für nicht ausreichende Leistungen richtet sich nach den Bestimmungen der Länder.

Die schriftliche Prüfung kann in einem Bereich durch eine schriftliche Facharbeit mit anschließender Präsentation der Ergebnisse im Rahmen eines Kolloquiums unter prüfungsgemäßen Bedingungen ersetzt werden.

#### 2. Festlegungen für die einzelnen Bereiche

##### a) Muttersprachliche Kommunikation/Deutsch

In der schriftlichen Prüfung mit einer Dauer von mindestens 3 Stunden ist eine der folgenden Aufgabenarten zu berücksichtigen:

- (Textgestützte) Problemerkörterung,
- Analyse nichtliterarischer Texte mit Erläuterung oder Stellungnahme,
- Interpretation literarischer Texte.

##### b) Fremdsprachlicher Bereich

In der schriftlichen Prüfung mit einer Dauer von mindestens 1 1/2 Stunden, der ein oder mehrere Texte, ggf. auch andere Materialien, zugrunde gelegt werden, sind Sach- und Problemfragen zu beantworten und persönliche Stellungnahmen zu verfassen. Zusätzlich können Übertra-

gungen in die Muttersprache oder in die Fremdsprache verlangt werden.

c) Mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich

In der schriftlichen Prüfung mit einer Dauer von mindestens zwei Stunden soll nachgewiesen werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, komplexe Aufgabenstellungen selbstständig zu strukturieren, zu lösen und zu bewerten, die dabei erforderlichen mathematischen oder naturwissenschaftlich-technischen Methoden und Verfahren auszuwählen und sachgerecht anzuwenden.

# VI. Schlussbestimmungen

Die Schulaufsichtsbehörde jedes Landes in der Bundesrepublik Deutschland steht der Verpflichtung und der Verantwortung, die Voraussetzungen

für den Erwerb der Fachhochschulreife über berufliche Bildungswege zu gewährleisten.

Die Länder verpflichten sich, Prüfungsarbeiten für verschiedene Fachrichtungen in den Bereichen Muttersprachliche Kommunikation/Deutsch, Fremdsprache und Mathematik/Naturwissenschaft/Technik zur Sicherung der Transparenz und Vergleichbarkeit auszutauschen.

Ein gemäß dieser Vereinbarung in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland anerkanntes Zeugnis enthält folgenden Hinweis:

„Entsprechend der Vereinbarung über den Erwerb einer Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. 6. 1998 i.d.F. vom 9. 3. 2001 – berechtigt, dieses Zeugnis in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland zum Studium an Fachhochschulen.“

Dieser Sachverhalt wird bei bereits erteilten Zeugnissen auf Antrag nach folgendem Muster bescheinigt:

Frau/Herr _____
geboren am _____
in _____
hat am _____
an der (Schule) _____
die Abschlussprüfung in dem Bildungsgang _____
bestanden.

**Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen (Fortsetzung)**

„Entsprechend der Vereinbarung über den Erwerb einer Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. 6. 1998 i.d.F. vom 9. 3. 2001 – berechtigt dieses Zeugnis in allen Ländern in der Bundesrepublik Deutschland zum Studium an Fachhochschulen.“

Bildungsgänge, die dieser Vereinbarung entsprechen, werden von den Ländern dem Sekretariat angezeigt und in einem Verzeichnis, das vom Sekretariat geführt wird, zusammengefasst.

Die vorliegende Vereinbarung tritt mit dem Tage der Beschlussfassung in Kraft.

Die „Vereinbarung von einheitlichen Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über besondere Bildungswege“ (Beschluss der KMK vom 18. 9. 1981 i.d.F. vom 14. 7. 1995) wird mit Wirkung vom 1. 8. 2001 aufgehoben<sup>2)</sup>.

---

<sup>2)</sup> Für das Land Berlin werden Zeugnisse der Fachhochschulreife auf der Grundlage der „Vereinbarung von einheitlichen Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über besondere Bildungswege“ noch bis zum 1. 8. 2005 ausgestellt und gegenseitig anerkannt.

**Suchworte:** Fachhochschulreife, Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen, berufliche Bildungsgänge, Kultusministerkonferenz, KMK